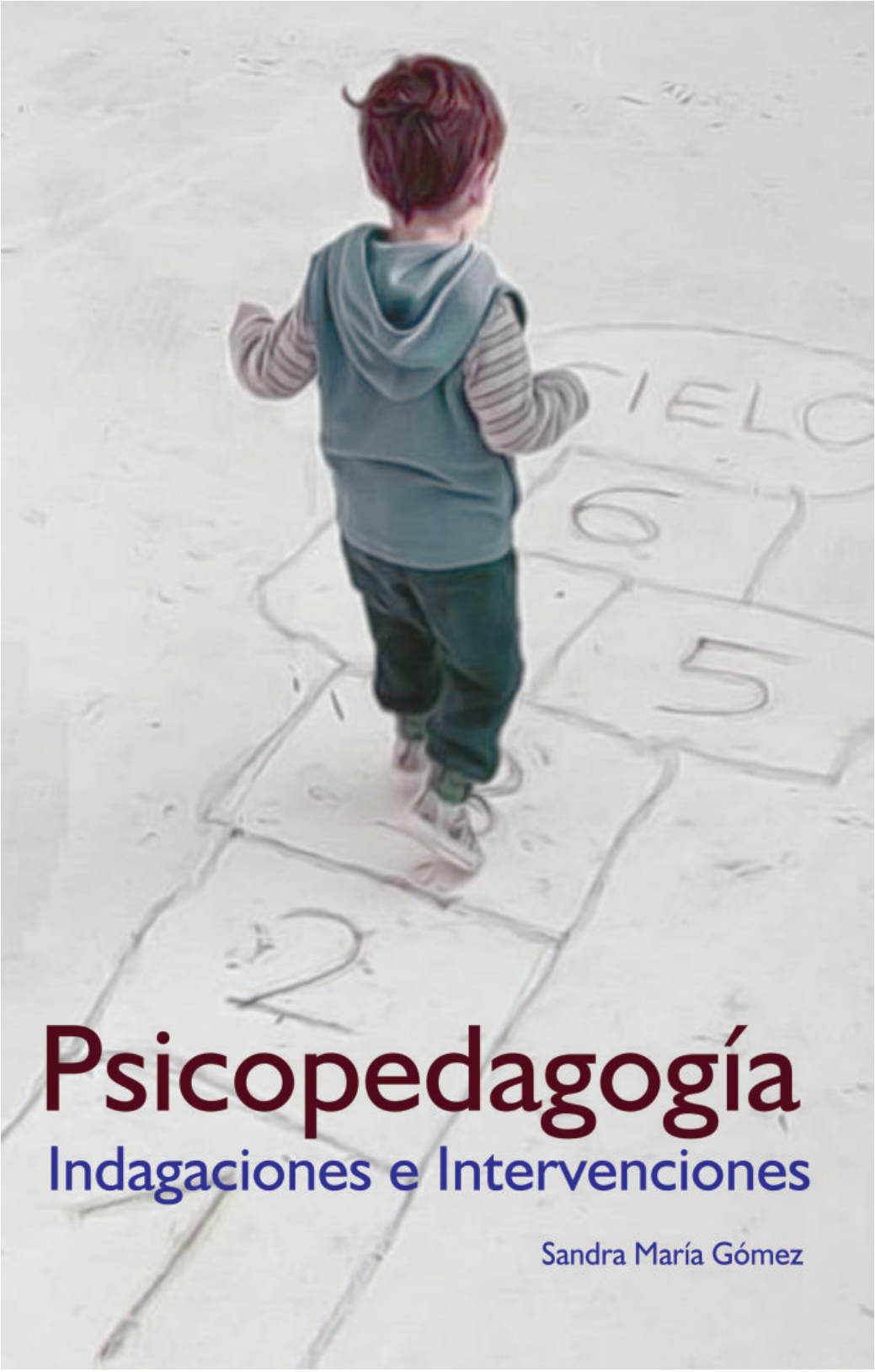




Psicopedagogía

Indagaciones e Intervenciones

Sandra María Gómez

Sandra María Gómez (comp.)

Psicopedagogía

Indagaciones e intervenciones

Título: *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*

Compiladora: Sandra María Gómez

Autoras: Sandra María Gómez, Etchegorry Mariana,
Cambursano Mónica, Azar Elisa, Luque Disandro Cristina
Mayorga Analía, Enrico Rosana Carina, Marrul María Eugenia
Tulián Leonor, Avaca López Flavia, Caón María Carolina

Psicopedagogía, indagaciones e intervenciones / Sandra María Gómez ... [et al.] ;
compilado por Sandra María Gómez. - 1a ed. - Córdoba : Brujas, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-591-809-2

1. Psicología. 2. Pedagogía . I. Gómez, Sandra María II. Gómez, Sandra
María , comp.

CDD 371.1

Universidad Empresarial Siglo 21 – De los Latinos 8555 – Barrio Los Bulevares,
CP. 5008, Córdoba, Argentina.

Tel. (54-351) 4757579, <http://www.21.edu.ar/>

© de todas la ediciones Universidad Siglo 21

© 2017 Editorial Brujas

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-591-809-2

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723



www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616- Pasaje España 1486 Córdoba–Argentina.

Índice

Prólogo.....	7
--------------	---

Parte I.

Acerca del campo psicopedagógico	11
---	-----------

Capítulo 1

La construcción de conocimiento en Psicopedagogía, temáticas académicas y contextos de producción.....	13
--	----

Sandra María Gómez

Parte II.

Procesos del aprender e intervenciones posibles.	29
--	-----------

Capítulo 2

Aproximaciones sobre las intervenciones psicopedagógicas en educación y salud.	31
---	----

Sandra María Gómez

Capítulo 3

El abordaje con los padres en la escena psicopedagógica. Reflexiones acerca de una modalidad de intervención.....	39
--	----

Mónica Cambursano

Capítulo 4

Yo tengo problemas de aprendizaje: una experiencia de tratamiento psicopedagógico grupal	49
--	----

Cristina Luque Disandro

Capítulo 5

La pluralidad en los modos de aprender: la creatividad como cualidad pregnante del aprendizaje.....	73
---	----

Analía Mayorga

Capítulo 6

Intervenciones “psi” en el ámbito educativo..... 91

Flavia Avaca López, María Carolina Caón

Parte III.

Intervenciones en y desde las instituciones educativas 103

Capítulo 7

Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar. 105

Elisa Azar

Capítulo 8

Análisis de producciones simbólicas en relación al contexto escolar 135

Mariana Etchegorry

Capítulo 9

Los niños en la escuela. Aspectos de la convivencia. 177

Leonor Tulián

Capítulo 10

La profesión en ámbitos poco caminados. El recorrido psicopedagógico en una universidad. 187

Rosana Carina Enrico, María Eugenia Marull

Capítulo 11

Reconstrucciones de las experiencias escolares previas y actuales, en estudiantes de Psicopedagogía..... 211

Sandra María Gómez

Prólogo

Esta producción surge de la inquietud por dar lugar a voces cordobesas que tienen un recorrido en la formación y acción psicopedagógica. Ha sido un propósito ver plasmado en papel una obra conjunta que permita reconocer algunas reflexiones e intervenciones que, desde este lugar geográfico, en estos tiempos, como producto de las distintas trayectorias, dejen abiertas tematizaciones que den cuenta de las preocupaciones y ocupaciones que en este campo se han ido configurando.

Desde el punto de vista epistemológico, la psicopedagogía requiere de un permanente debate y de la necesaria construcción de saberes que le sean propios. Se reconoce como disciplina joven, pero tiene paradójicamente un significativo recorrido desde mediados del siglo pasado, adquiriendo hoy relevancia en temas actuales que requieren de una atención imprescindible, procesos que han surgido en el marco de las transformaciones políticas, sociales y económicas, con cambios sustantivos en estas primeras décadas, del presente siglo.

Uno de los mayores desafíos para las ciencias sociales y humanas, y por tanto para la psicopedagogía en su campo específico, es poder ir encontrando las propias voces, dando lugar a enunciaciones particulares, situadas. Se ha producido en nuestras tierras lo que Scribano (2012) denomina la mera reproducción de gargantas, como parte de la doxa académica, en la acción de “repetir la voz de otro desapercibidamente, casi hecha cuerda vocal” (p. 77)

Para ello es indispensable que este campo vaya delineando sus propios desarrollos, los devenidos de la sistematización de las prácticas profesionales y los originados en el marco de las políticas de investigación, sin pensarlos por separado, en un interjuego en el cual investigación, intervención, extensión puedan enlazarse; movidos por intenciones y acciones que colaboren en la transformación social y en la búsqueda del bien común. Hay un aspecto axiológico, es decir, ético, ideológico y político a contemplar.

Es de suma importancia el poder compartir, entre profesionales de la psicopedagogía, espacios específicos de producción de conocimiento en una dinámica fomentada y sostenida por las instituciones académicas y profesionales, en un marco de condiciones objetivas de posibilidad que den lugar a la factibilidad y a la concreción de desarrollo de conocimiento psicopedagógico.

Ello nos lleva a reconocer la necesidad fundamental de sistematizar las prácticas de los psicopedagogos para alcanzar la visibilidad (no desde las estrategias del marketing) sino desde un aporte sustantivo en el tratamiento de las problemáticas de los sujetos en el marco de los desafíos actuales en América Latina y, en Argentina, particularmente.

En virtud de nuestra historia, la de nuestro país, en nuestra región, consideramos que se deben recuperar los avances que se han ido haciendo en otros espacios geográficos, pero evitando la colonización, es decir formulando las propias preguntas y las respuestas acordes a las necesidades y particularidades de los sujetos situados, tanto para la intervención profesional como para la investigación. Considerar la racionalidad técnica y pragmática pero también emancipadora tanto en la práctica profesional como en las decisiones en torno a los temas a investigar desde una perspectiva histórica, situada, que atienda a las formas particulares de subjetivarse y socializarse de los sujetos en el espacio social y cultural. (Laino, 2012)

En función de lo anteriormente explicitado, es que en el presente libro encontramos desarrollos en los cuales las distintas au-

toras sistematizan algunas de las indagaciones y abordajes profesionales, poniendo en palabras aspectos considerados relevantes en estas prácticas. Creemos que la propia voz es posible si se hacen públicas las producciones que son consecuencia de un pensar y un hacer psicopedagógico, contruidos desde las posibilidades del decir, con las particularidades del desarrollo psicopedagógico en este lugar de pertenencia. Cada una expresa desde su recorrido, dejando salir a la superficie aquello que puede y quiere comunicar, quedando siempre matices, detalles, conceptos que hoy juegan de un modo, y que, seguramente adquieran otro sentido o lugar en siguientes producciones.

Desde una actitud abierta, se procura que este libro genere, en quienes lo lean y compartan, un espacio de intercambio y de reflexión. Sería parte de un efecto deseado, objetivo primordial en cualquier intervención psicopedagógica.

Sandra M. Gómez
Córdoba, octubre de 2016.

Referencias bibliográficas.

- Laino, D. (2012) Una Psicopedagogía Crítica y Situada en América Latina *Revista Pilquen* Vol. Nº 9. Año XIV.1-8, Universidad Nacional de Comahue.
- Scribano, A (2012) *Teorías Sociales del Sur*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Parte I.

ACERCA DEL CAMPO PSICOPEDAGÓGICO

Capítulo 1

La construcción de conocimiento en Psicopedagogía, temáticas académicas y contextos de producción.

Sandra María Gómez

1.- Sobre las marcas de origen.

Este escrito pretende poner en consideración una posibilidad analítica que aborde la relación entre sociedad y conocimiento, y la vinculación con la forma de ir construyendo sistemas de ideas que responden a diversas preguntas, en contextos particulares de producción. De allí la necesidad de tener presente la dimensión diacrónica.

La Psicopedagogía aborda específicamente los procesos de aprendizaje. En sus orígenes la influencia de la medicina, la pedagogía y la psicología fue relevante en la lectura y abordaje de estos procesos, asociando las dificultades a estados patológicos individuales, valorando los problemas de aprendizaje como déficit en los sujetos por el alejamiento que los mismos mostraban respecto a lo considerado norma-normal-normativo. De este modo las intervenciones psicopedagógicas se orientaban a la reeducación. La psicología evolutiva brindó una serie de parámetros normativos

en base a una concepción lineal, progresiva y acumulativa sobre el esperado desarrollo de los sujetos (con cronologías y etapas bien demarcadas de desarrollo humano ideal). La psicometría, por su parte, colaboró en esta concepción ofreciendo los instrumentos (supuestamente objetivos, y por ello poco discutibles en ese momento histórico) para la clasificación de los sujetos según sus posibilidades, marcando así las diferencias. Por un lado, se observaba la secuencia “normal” de “desarrollo”, desde elementos que proveía la psicología evolutiva, estableciendo un paralelo entre ese desarrollo esperado y el ordenamiento escolar existente. La gradualidad escolar y las prescripciones de corte evolutivo dejaron al desnudo los desajustes de los sujetos en función de lo “normal esperado”. Se daba un cruce entre lo biológico y lo social. Construcciones psicológicas, devenidas de las ciencias naturales, elaborados al otro lado del Atlántico, permearon un discurso dóxico que operó y sigue operando como organizador simbólico cuando se consideran las posibilidades de los estudiantes. Un ejemplo paradigmático de circulación de las ideas, en el discurso cotidiano escolar y familiar, es la afirmación relativa a la madurez del niño (para explicar dificultades en el aprender), en expresiones como “es inmaduro”, “todavía le falta madurez”, ignorando subjetivaciones y socializaciones. En realidad, se trata de construcciones de otro orden, relativas a la transmisión y apropiación de conocimiento, en procesos de reproducción y transformación cultural.

Los sistemas de ideas ofrecen categorías desde las que se valora a los sujetos y sus posibilidades de aprendizaje (como talentos naturales, desarrollo natural, capacidades innatas, habilidades naturales, o en contraposición, los esquematismos intelectuales, las disposiciones construidas, entre otras) que se traducen en prácticas ideológicas vinculadas a las lógicas cognitivo-afectivas desde las que se lee e interpreta el mundo. Ello implica la indagación, más bien develamiento, no sencillo por su penetración capilar, de “la estructura política de la moral vigente en la actualidad, que se conecta con los dispositivos de regulación de las sensaciones y

los mecanismos de soportabilidad social” (Scribano, 2012, p.47) Volveremos a este punto.

Pero, ¿qué referencias relativas a la construcción del conocimiento psicopedagógico, como huellas de esos sistemas de ideas, que siguen operando en algunos aspectos, podemos dar? Tal vez podríamos ubicar sus inicios en Argentina en las décadas del 50 y del 60, en virtud de la institucionalización de las carreras en las que se inicia la formación en este nuevo campo profesional, el psicopedagógico. Estas propuestas formativas vinieron a ser, en parte, consecuencia de un proceso de sedimentación de los desarrollos que se fueron produciendo en la convergencia- como ya se dijo- entre pedagogía, medicina, psiquiatría, psicología; generalmente para dar respuesta a los efectos que la expansión de la escuela moderna iba produciendo en los sujetos infantiles. La primera respuesta a la problemática fue ofrecer una formación diferenciada a algunos maestros para que los mismos compensaran con intervenciones específicas el fracaso de los niños, producido mayormente por la educación formal homogeneizante. De esta manera, la Psicopedagogía emerge fuertemente vinculada a la expansión del sistema educativo nacional.

Con anterioridad al surgimiento del fracaso escolar (categoría lapidaria que sigue vigente), en Argentina en la década 1880, toma fuerza la idea sobre la necesidad del fortalecimiento de una política educativa que consolidara el sistema educativo nacional. Son reconocidos como hitos históricos la creación de escuelas normales dedicadas a la formación de maestros y el Primer Congreso Pedagógico Nacional que será una de las antesalas al caluroso debate parlamentario que dio como fruto la sanción de la Ley 1420, y con ello, la inauguración de lo que será en próximas décadas la expansión de la educación argentina. Es un ámbito que se impregnará, en las primeras décadas del 1900 de un cientificismo que coincide con las corrientes epistemológicas de la época. De este modo el positivismo normalista, dominado por una perspectiva comteana y spenceriana, amalgamada con el proyecto del

liberalismo (formar ciudadanos y trabajadores), dará a la pedagogía, a la psicología, a la psiquiatría, y a la naciente psicopedagogía devenida de las anteriores, pretensiones de cientificidad. El pensamiento se halló influenciado por las concepciones psicológicas y sociológicas del naturalismo. Por citar algunos de las figuras de la época, está Ramos Mejía (1849-1914), médico propulsor de la psicología y la psiquiatría, quien también ocupó un lugar importante en la educación por haber sido presidente del Consejo Nacional de Educación. Domingo Felipe Cabred (1859-1929), fue un médico psiquiatra que instituyó el primer establecimiento, a puertas abiertas, para tratar alienados. Cabred se especializó en el tratamiento de los enfermos mentales. En esta etapa la presencia del higienismo y el alienismo fue trascendental. Tal como lo sintetiza Abel Langer (1994) en el estudio preliminar de la obra *Las Multitudes Argentinas*, de Ramos Mejía, dice: “la historia social y política estaría regida por las mismas leyes naturales de evolución que los organismos bilógicos” (p. 9)

La psicología experimental había ganado territorio y la psicología evolutiva estaba presente en las obras de Rodolfo Senet (1872-1938) quien escribió tres libros dedicados a infancia, adolescencia y juventud. Víctor Mercante (1870-1934) realizó incursiones en la psicología intentando estudiar los problemas de aprendizaje utilizando la psicoestadística.

Los discursos y prácticas psicopedagógicas, a tono con la época, asumieron una perspectiva terapéutica para la predicción o el tratamiento de las dificultades escolares que se concebían como consecuencia de problemas individuales, de inadaptaciones personales. La escuela era una institución central, en el proyecto civilizatorio, bajo el mandato social de progreso, que persistirá en décadas posteriores, de otra forma, en las teorías de la modernización y del desarrollismo.

La Doctora Telma Reca (1904-1979) creó en el año 1934 el consultorio de Higiene Mental Infantil dependiente de la Cátedra de Pediatría del Hospital de Clínicas José de San Martín de Bue-

nos Aires. Este tipo de consultorio fue el primero y pionero en la clínica infantojuvenil.

Dice Reca (1947) “la escuela ve al niño como un receptáculo de nociones..., y no como a un ser vivo en pleno desarrollo, lleno de posibilidades y de claroscuros” (p. 200), En otro apartado define lo siguiente:

es normal el niño que, amén de tener una situación escolar y social aceptables, goza en general de buena salud, es alegre y activo; hace frente a las dificultades, no pretende eludirlas, no emplea subterfugios para evitarlas, ni padece enfermedad cuando ellas se presentan o superan a su fuerza y aptitudes para vencerlas; tiene iniciativa, pero es capaz de ajustarla a las condiciones y exigencias de la realidad; no es total o excesivamente dependiente del cuidado o la atención de padres y maestros; si sufre un contraste, se rehace y responde en forma constructiva a estímulos adecuados; tiene afectos a compañeros y maestros, pero sabe repeler una agresión, si es víctima de ella (p.115)

Una forma de trabajo llevada a cabo con los docentes se realizó en el Colegio Libre de Estudios Superiores en el cual cada docente presentaba un caso, un niño-problema. En la Clínica se estudiaba cada caso y en el Seminario se trabajaba con los maestros con el propósito de ofrecerles herramientas con las cuales poder modificar el problema y “normalizar” a ese niño. Reca (1947) platea que “el niño problema aparece en general como una criatura de mala conducta, irregular y difícil, como un enfermo, o como un alumno insuficiente o con rendimiento anormalmente variable” (p.26)

Tanto Telma Reca como Carolina Tobar García (maestra y médica sanluisense) formularon nuevos planteos para pensar los problemas de aprendizaje desde categorías como retardo pedagógico e inadaptación escolar, proponiendo un trabajo conjunto entre médicos y maestros, fundamentalmente. Tobar propuso escuelas de adaptación suponiendo que los niños retardados eran niños no

típicos que necesitaban la intervención pedagógica más que un tratamiento psiquiátrico (Gianonne, Gómez, 2011)

El Instituto de Psicología del Consejo Nacional de Educación se crea en 1929 el cual propone un estudio sistemático de la población escolar. Surge de esta institución una escuela de psicopedagogía correctiva destinado a maestros de educación especial. En simultáneo aparece el Instituto de Psicología Experimental cuyo su objetivo fue intervenir en el campo educativo, ofreciendo para tal fin una formación para maestros en la cual se abordan a los niños anormales; docentes que ejercerán la psicopedagogía correctiva en las clases del Instituto Bernasconi (Rojas Breu, 2009)

Del mismo modo, se encuentra en esa época Lanfranco Ciampi (médico italiano, 1885- 1962) quien dirige la cátedra de Psiquiatría Infantil en Rosario, Santa Fe. Junto a él trabajó Gonzalo Bosch (alienista argentino). En 1928 crea una escuela de niños con retraso mental, los cuales no tenían acceso a la educación. Estaban a cargo maestras especiales y ortofonistas (hoy fonoaudiólogos) con cierta impronta de la Pedagogía de María Montessori. De todos modos, en la Escuela para Niños Retardados, la forma de trabajo terapéutico era pensado como una *psicopedagogía enmendativa* y los procedimientos utilizados iban desde la reeducación hasta la laborterapia para templar el carácter.

Plácido Horas (profesor en filosofía, 1916-1990) en el año 1948 crea en la Facultad de Ciencias de la Universidad de San Luis, el Instituto de Investigaciones Pedagógicas, que más tarde pasará a llamarse Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas. Este profesor, que a su llegada a San Luis se dedica a la docencia en temas psicológicos, funda y dirige dicho espacio hasta su desaparición en 1970. Este da origen a una publicación denominada Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (posteriormente denominada Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas), que se sostendrá a lo largo de varios años, entre 1951 y 1966. Fueron siete tomos en total, de los cuales Horas fue el director.

La institucionalización de la Psicopedagogía (primero como formación especializada para maestros, luego como carrera técnica, más tarde como Licenciatura) dio lugar a una multiplicidad de producciones que se articularon fundamentalmente con los avances teóricos de la pedagogía, la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología; producciones fuertemente sujetadas a las demandas escolares. La Psicopedagogía así germina como una necesidad de dar respuesta a necesidades de poblaciones históricamente excluidas del sistema como así también al fenómeno del fracaso educativo. Sus intervenciones estarán, en primera instancia, dirigidas a la compensación del déficit, tanto en los niños con “retardo mental” como la dirección hacia una infancia escolarizada que empieza a padecer los efectos de una matriz escolar única y poco flexible.

Esta etapa dejará huellas constitutivas en las formas de pensar y hacer, como la clásica tríada diagnóstico, pronóstico y tratamiento; en pro del mandato social y político de adaptación de los sujetos al sistema social, y, por ende, al logro de la integración social.

Desde la década del 60 a la actualidad, la psicopedagogía se ha ido nutriendo de otros desarrollos psicológicos como el conductismo, el cognitivismo, la perspectiva psicogenética, la psicología social, la perspectiva socio-histórica, el enfoque sistémico, las neurociencias. El psicoanálisis interpeló a algunas de estas teorías por la ruptura que implicó pensar al sujeto escindido. Otras disciplinas se articularon para poder pensar al sujeto y al dispositivo escolar.

Podemos ver en la actualidad un campo disciplinar en un contexto multiparadigmático, que requiere de la dilucidación de los supuestos, que como doxa marcan camino, de las teorías que son praxis, porque como afirma Scribano (2012) la teoría es hacer, en tanto, “son acciones que combinan procesos complejos cognitivos-afectivos, que involucran e implican tareas colectivas, que son una relación tensional entre “haceres”/saberes/conocimientos” (p. 43)

2.- Problematicaciones en y de la actualidad

Debemos reconocer que la psicopedagogía es un campo disciplinar relativamente joven.

Hay referentes en Argentina que son fuentes de consulta en la formación psicopedagógica y que han ayudado en cierta delimitación de este campo disciplinar. En este sentido se puede nombrar a Sara Pain (2003), a Dora Laino (2000, 2003), a Norma Filidoro (2009), a Alicia Fernández (2000), a Marina Müller (2010), por citar solo algunos de lo que han colaborado en ir dando identidad propia a lo psicopedagógico.

Lo que es claro es que los distintos desarrollos perfilarán formas particulares de mirar el objeto o los objetos de estudio que se han ido redefiniendo según los encuadres teóricos y las situaciones contextuales. Distintas posiciones se enraizarán en tradiciones epistemológicas que, según sea la filiación, concebirán de manera diferenciada los procesos de aprendizaje. Ha habido también posiciones eclécticas que se han valido, en palabras de López Molina (2008), de “retazos azarosamente adosados”.

Lo que hoy vemos es que en psicopedagogía han ido ganando terreno las posiciones positivistas que explican las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva organicista. Podemos citar las palabras dichas en una Conferencia (por un médico neurólogo, jefe de equipo de salud en un hospital importante, referente de consulta de los psicopedagogos) que expresaba que el fracaso escolar debía ser abordado desde la perspectiva neuropsicológica y neurocognitiva, psiquiátrica y médica, para poder elaborar estrategias conductuales y del neurodesarrollo.

Uno de los riesgos es aceptar acríticamente las explicaciones neurobiológicas que dan poca cuenta de la complejidad constitutiva de un sujeto y sus circunstancias. Así lo denuncia Elisabeth Roudinesco (2015) cuando expresa “...la neurobiología parece afirmar que todos los trastornos psíquicos están relacionados con una anomalía del funcionamiento de las células nerviosas, y dado

que el medicamento adecuado existe, ¿Por qué deberíamos entonces inquietarnos? Ya no se trata de entrar en lucha con el mundo, sino de evitar el litigio aplicando una estrategia de normalización” (p.18). Se ha producido una patologización de la infancia, evidenciada en la multiplicación de una práctica de diagnóstico a niños con déficit de atención, detección dada a partir del ingreso al contexto escolar, como claro ejemplo de la anterior afirmación. La idea de estrategias conductuales, como entrenamientos comportamentales, puede ser entendida en tanto dispositivos de regulación de las sensaciones por la eficacia simbólica lograda (dada la autoridad que padres y maestros pueden dar a quien emite el diagnóstico y administra la supuesta cura). Dicha intervención sugerida se apoya en el supuesto de que la dificultad se debe a una causa orgánica bajo la lectura positivista de detención de síntoma (encontrar la causa, diagnosticar la enfermedad, curar, retornar a la normalidad)

La medicalización de la infancia es una práctica extendida, ajustada a diagnósticos elaborados por manuales clasificatorios (DMSIV y DMSV) que se imponen desde EEUU, los cuales dan el marco en que se encuadra a un sujeto. Sujeto que queda sujetado a una descripción despiadada, des-subjetivada, rubricada en una prescripción médica que oficia de pasaporte para la obtención de los beneficios otorgados por las obras sociales. Esta secuencia de prácticas que se replican y expanden, muestran las formas procedimentales que se han ido instituyendo en estos últimos tiempos y que ejemplifican, de forma bastante clara, una forma más en que el capital encuentra maneras de mercantilización en sus formas de expropiación y depredación.

Uno de los participantes de la producción de estos manuales, el psiquiatra Allen Frances, quien dirigiera durante años el Manual Diagnóstico y Estadístico - en el que se definen y describen las diferentes patologías mentales-, revisa los efectos que han tenido los mismos. En una entrevista (2014) decía:

*Nosotros fuimos muy conservadores y solo introdujimos dos de los 94 nuevos trastornos mentales que se habían sugerido. Al acabar, nos felicitamos, convencidos de que habíamos hecho un buen trabajo. Pero el DSM IV resultó ser un dique demasiado endeble para frenar el empuje agresivo y diabólicamente astuto de las empresas farmacéuticas para introducir nuevas entidades patológicas (...) El resultado ha sido una inflación diagnóstica que produce mucho daño, especialmente en psiquiatría infantil. Ahora, la ampliación de síndromes y patologías en el DSM V va a convertir la actual inflación diagnóstica en hiperinflación.
(...) Hemos creado un sistema diagnóstico que convierte problemas cotidianos y normales de la vida en trastornos mentales.*

En la misma línea de análisis, podemos considerar la proliferación de casos de consultas por niños que terminan diagnosticados con Trastorno de Déficit de Atención con o sin hiperactividad. Dichos niños son “los TDA”. La forma más regular de solución es la provisión de determinadas drogas que colaboran en la “sedación” para que dicha hiperactividad cese o para que logre mayor poder de concentración en la escuela. La plusvalía ideológica, como política de los cuerpos, modela aspectos profundos de las subjetividades, mediante dispositivos de control sobre las emociones, las creencias y los sentimientos. Opera una forma de anestesia, dolor que se soporta mediante una insensibilización, para el caso narrado, aparece dos veces: materialmente, en el suministro de la droga; simbólicamente, en la dependencia que le genera al sujeto para poder auto-dominar su dispersión. La universalización de la causa del síntoma y de la ilusoria cura opera con borramiento de la singularidad del sujeto situado. En su cara mercantil, enriqueciendo las arcas de la industria farmacéutica. Scribano (2012) destaca que hay múltiples redes de valorización en los procesos de elaboración, extracción y concreción de la plusvalía ideológica,

entre los cuales podemos pensar la mágica fantasía del lugar de la droga que calma el dolor social. Para el caso ejemplificado, las heridas narcisistas al sujeto y a la familia, por las marcas que deja el fracaso escolar, como proceso de descalificación del sujeto en torno a sus posibilidades de “conocer el mundo”, más bien de desconocer “la oferta curricular”, según lo evaluado desde los parámetros escolares. En las múltiples redes de valorización del mercado farmacéutico (la droga que calma) se afirma la imposibilidad de su modificación de modo que, como ya se citara a Roudinesco, “dado que el medicamento adecuado existe, ¿Por qué deberíamos entonces inquietarnos?”

Se han expandido, en las prácticas médicas, diagnósticos pedidos desde la escuela y de los profesionales de la psicopedagogía, dispositivos de regulación de las sensaciones que “consisten en procesos de selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y distribuidas (...) que organizan las especiales maneras de “apreciarse-en-el-mundo que los sujetos y las clases poseen” (Scribano, 2012, p.48)

Cabe preguntarse, en este marco, por la superación de la aceptación naturalizada de los discursos teóricos y de las intervenciones sustentadas en estas categorías que se internalizan como doxa, teorías que visibilizan aspectos de los procesos de subjetivación, socialización y estructuración intelectual, pero que en simultáneo dejan invisibilizados otros aspectos del mundo, y las imágenes de él, que deben ser tematizadas.

3.- Una mirada particular a la psicopedagogía.

Tomar una posición epistemológica implica poder definir conceptos que dan cuenta de los presupuestos desde los que se parte cuando se piensa al sujeto, a la sociedad, al conocimiento, a la educación. Esas premisas van a impregnar los modos particulares de entender las situaciones, supuestos que sustentarán

las interpretaciones como así también orientarán las prácticas de intervención propias del hacer psicopedagógico.

Un abordaje psicopedagógico que considere las posibilidades de entendimiento de un sujeto requiere de la consideración de aspectos psicosociales, esto es un proceso constructivo encarnado en un sujeto deseante y social (Laino, 2000) En este punto cabe preguntarse acerca de los procesos de construcción de conocimiento, así como los del orden del deseo, ambos puntos en directa relación con la socialización. Pensar los procesos educativos desde esta perspectiva obliga a superar posiciones universalizantes. No hay un sujeto genérico. Hay sujetos situados.

Al hablar de subjetividad debemos reconocer que esta constitución es afectada por el momento histórico, por las características epocales. Es así que los modos de canalizar la pulsión y expresar los síntomas variarán según los contextos. Problemáticas ligadas a cubrir la falta a través del consumo, la inmediatez de la satisfacción, el no-reconocimiento del lugar de autoridad en los referentes adultos, entre otras cuestiones, son los temas que reflejan la construcción de nuevas subjetividades como producto de una época.

La crisis social más amplia ha resquebrajado el tejido social y con ello la necesaria contención psicosocial, tanto en el ámbito familiar como escolar, quienes han sido históricamente los generadores de la estabilidad imprescindible para una crianza saludable y, ciertamente, para la construcción inteligente.

Problemas socioeconómicos tienen como consecuencia la desnutrición o mal-nutrición, el desempleo y sus efectos en la constitución familiar, la violencia en la familia y en la sociedad, la soledad de los niños en los procesos de crianza, el abandono, los procesos de colonización de los mundos de la vida, la ausencia de proyectos sostenidos, entre otras circunstancias que aquejan a gran parte de la población, como consecuencias del avance de la economía de mercado, la globalización y el neoliberalismo, generando los procesos globalizadores “una segregación, separación

y marginación social progresiva” (Bauman, 1999) Esta realidad afecta a una franja importante de la población de niños, adolescentes y jóvenes.

El psicoanálisis ha aportado la posibilidad de entendimiento, de hallazgo de sentido en lo no dicho, de respeto hacia el otro en su singularidad y de brindar alternativas de libertad para la expresión del deseo de los sujetos. Particularmente en la escolaridad se torna necesaria una modalidad ética de respeto hacia los otros, abriendo posibilidades para que la palabra circule y los sujetos se expresen desde ellos mismos. Se requerirá para ello un esfuerzo de desnaturalización de la mirada de la infancia-escuela-escolarización, recuperando así una perspectiva histórica cultural, que dimensione los efectos de la escuela como proyecto social.

Comprender requerirá de un trabajo mancomunado que invite a considerar, desde una perspectiva interdisciplinaria, interrogantes que no son nuevos pero que es preciso retomar como ¿qué concepción de sujeto sostenemos, de ese sujeto a educar, de ese docente a asesorar, de esos padres a orientar?; ¿cómo entendemos el proceso de apropiación cultural, de construcción significativa del conocimiento?; ¿de qué manera las instituciones favorecen los procesos de filiación e integración social ?; ¿qué nuevos rasgos se identifican en los procesos de subjetivación y socialización actuales y qué relaciones podemos establecer con los procesos de aprendizaje en los contextos escolares?, ¿qué tipo de intervenciones ligadas a la prevención se pueden procurar?.

Para cerrar, y como uno de los centrales desafíos en nuestro continente, es poder ir construyendo saberes ligados a las propias preguntas en la búsqueda de respuestas acordes a las necesidades y particularidades de los sujetos y grupos que habitan estas tierras. Se hace imprescindible recuperar aspectos identitarios comunes en los países latinoamericanos que se han ido constituyendo en historias nacionales semejantes, las cuales aun con sus diferencias, permitirían reconocer ciertos aspectos singulares en términos de una inteligibilidad compartida. Ello implicaría un enorme

esfuerzo de descentramiento, revisión de las categorías heredadas desde Occidente, no para desecharlas sino para resignificarlas a la luz de nuestra historia. Algo así, en palabras de Sousa Santos (2010), una incitación al “esfuerzo colectivo para desarrollar una epistemología del Sur” (p.21)

No es sencilla esta proeza emancipadora, pero tanto en la práctica profesional como en las decisiones en torno a los temas a investigar, será indispensable una perspectiva histórica, procesual, situada, que atienda a las formas particulares de subjetivarse y socializarse de los sujetos en este espacio social y cultural (Laino, 2012); y particularmente en los espacios educativos porque los niños, adolescentes y jóvenes transitan allí gran parte de su vida.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z (1999) *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: FCE
- Bourdieu, P. (2007) *Razones Prácticas*. Anagrama: Buenos Aires
- Fernández (2000) *Poner en juego el saber*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- Filidoro, N. (2009) *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos: Buenos Aires
- Gianonne, A; Gómez, M. (2011) *La psicopedagogía...a la distancia. Desde 1930 a 1970 en Córdoba*. Córdoba: Fundación Mannoni
- Frances. A. (2014, septiembre 27) *Convertimos problemas cotidianos en trastornos (Milagros Pérez Oliva, entrevistadora) Recuperado de (menstaleshttp://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/09/26/actualidad/1411730295_336861.html*
- Freud, S. (2000) *El interés por el psicoanálisis* (1913) en Obras completas Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu
- Freud, S. (2000) *Sobre la Psicología del Colegio* (1914) en Obras completas Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu
- Freud, S. (2001) *Análisis terminable e interminable* (1937) en Obras completas Tomo XXIII. Buenos Aires: Amorrortu
- Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa, II*. Taurus: España
- Müller, M. (2010) *Formación docente y psicopedagógica*. Bonum: Buenos Aires.
- Muñoz, M. (2008). *La importancia de Plácido Horas en la conformación y transformación institucional y política de la psicología académica en San Luis entre 1948-1976*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Laino, D (2003) *La psicopedagogía en la actualidad*. Homo Sapiens, Rosario.
- Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Homo Sapiens, Rosario

- Laino, D. (2012) Una Psicopedagogía Crítica y Situada en América Latina *Revista Pilquen* Vol. N° 9. Año XIV.1-8. Universidad Nacional de Comahue.
- Langer, A. Estudio preliminar y bibliografía en Ramos Mejia, J.M. (1899). *Las Multitudes Argentinas*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura y Ediciones Marymar
- López Molina, E (2008) *Psicologías: de su transmisión y aplicación la campo educativo*- Córdoba: Ferreyra Editor
- Reca, T. (1947) La inadaptación escolar: Problemas de conducta del niño en la escuela. Segunda edición. Buenos Aires: El Ateneo.
- Rojas Breu, G. (2009) La educación de los niños anormales a principios del siglo XX en Argentina *Revista de Historia de la Psicología en Argentina N° 2 Psicología en Argentina: Indicios, Antecedentes y Modalidades de Formación Sistemática, Presencia en la Profesionalización Universitaria*. Buenos Aires. http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/inv/revista_virtual_historia_de_la_psicologia2.pdf
- Roudinesco, E. (2015) *¿Por qué el psicoanálisis?* Buenos Aires: Paidós
- Sousa Santos (2010) *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Prometeo
- Scribano, A (2012) *Teorías Sociales del Sur*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Parte II.

PROCESOS DEL APRENDER E INTERVENCIONES POSIBLES.

Capítulo 2

Aproximaciones sobre las intervenciones psicopedagógicas en educación y salud.

Sandra María Gómez

Históricamente la Psicopedagogía surge a partir de demandas específicas como consecuencia de los procesos de fracaso escolar que la escuela, en su formato homogéneo, iba produciendo en una parte significativa de los sujetos escolarizados.

Así nace ligada a un quehacer profesional vinculado a la necesidad imperiosa de intervenir para revertir los casos individuales de fracaso escolar. La Psicopedagogía tiene, como objeto de estudio y de intervención, los procesos de aprendizaje.

Su nacimiento se liga entonces a una “necesidad- demanda” (asociada al déficit individual), y, es desde ese hacer, que se considera oportuno y sustantivo poder problematizar los procesos de intervención en educación y salud en función de los desafíos que se nos imponen hoy. Dichos procesos suponen cierta previsión, no inflexible, que nos dan una especie de itinerario anticipado que se irá revisando en función de los emergentes que se den en la cotidianidad.

La intervención deriva del latín *intervetio* que significa *venir entre, interponerse*. Si bien la referencia etimológica es un recurso muy frecuente, se estima que para algunas nociones se torna

relevante por su significación. Ardoino (1987) parte de esta precisión para avanzar diciendo que dicha interposición puede resultar en dos sentidos: como ayuda, la del mago sin magia que puede resolver desde afuera (Selvini Palazolli y otros, 1997); y la de intrusión como tercero que colabora en el control y en la regulación.

Ninguna de las dos posiciones permitiría una intervención psicopedagógica adecuada, en términos de eficacia simbólica.

Para Janin (2013) intervenir es tomar parte en el asunto, involucrarse, tener un lugar ante el sufrimiento. Las prácticas de intervención guardan siempre una intencionalidad de cambio. Es así que cuando hablamos de intervención, la misma queda vinculada a demandas. La demanda puede darse en variadas situaciones y relacionarse con diversidad de necesidades como: dificultades en el aprendizaje, malestar docente, situaciones de violencia, adecuaciones curriculares, procesos de integración, relación escuela y comunidad, entre muchas otras.

Lo explicitado por los actores, docentes, directivos, padres, otros profesionales, requerirá por parte de los psicopedagogos de una nueva lectura que permita delimitar dicha solicitud, intentando contextualizar la misma (como necesidad) de una manera relacional. Hay un necesario trabajo de elucidación de los pedidos que requiere de las interpretaciones de los aspectos explicitados como así también de indicios que se presentan en la situación de demanda como en el discurso de los actores que enuncian el problema.

Esta primera lectura interpretativa, así como los dispositivos de intervención que puedan ir formulándose a partir de los intercambios con los actores, se sostienen desde marcos epistemológicos que ofician de lente desde la cual se mira y se actúa. Hay opciones epistemológicas y metodológicas que guían la acción.

Hay varias formas de clasificar las intervenciones. Hay psicopedagogos que asumen su función desde un enfoque particularmente clínico y, a partir de ello, caracterizan sus

intervenciones en una práctica de tipo individual en las cuales quienes generalmente traen al niño o al adolescente (con una demanda) son los padres. En esos espacios las intervenciones se dirigen a ayudar en los procesos de investidura libidinal, a trabajar con los vínculos, a trabajar sobre la historia de ese sujeto en el discurso parental, a abordar los aspectos subjetivos que sostiene las posibilidades de aprender de los sujetos, sin quedar atrapados en diagnósticos invalidantes que dejen presos a los sujetos de ciertos significantes.

Otros lugares de trabajo son las aulas y los espacios sociales, entendidos desde una posición también “clínica”, en tanto mirada a la singularidad. Se insiste en que también se deben pensar intervenciones subjetivantes destinadas a docentes, psicólogos, padres, para que (evitando los efectos de la colonización de los mundos de la vida¹ y la consecuente pérdida de sentido que conlleva el llenar cuestionarios y grillas) los profesionales puedan pensar creativamente un recorrido propio, sobre una sólida formación teórica.

Por otra parte, los psicopedagogos pueden construir equipos técnicos, interdisciplinarios, que funcionan dentro de las instituciones escolares o ser parte de equipos externos que intervienen en instancias de prevención y/o asistencia. Asimismo, cabe diferenciar aquellos equipos que pertenecen a organismos estatales de aquellos que son de dependencia privada. Hay también grupos que trabajan sujeto a proyectos a término que se financian desde fundaciones para ser llevados a cabo en organizaciones no gubernamentales. Por lo visto la variedad es múltiple.

Nos surge entonces una primera pregunta: ¿cómo podemos pensar el lugar del psicopedagogo en los proyectos de intervención? Quisiéramos empezar diciendo que los profesionales, así como los investigadores parten de supuestos a partir de los cuales interpretan

¹ Colonización de los mundos de la vida es un análisis teórico que hace Habermas el cual permite pensar las perturbaciones que se producen como consecuencia de este proceso. Ver Habermas, J. (1999) Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica a la razón funcionalista. Interludio segundo. Buenos Aires: Taurus Humanidades

las situaciones. Las intervenciones se definen en relación a esos supuestos. En este sentido, hay una forma particular de entender a los sujetos, destinatarios de las intervenciones. Por ello es preciso entender que aun cuando se hagan esfuerzos, necesarios, de objetivación (dados por los marcos teóricos y las técnicas), va a haber cierta implicación subjetiva, lo que nos lleva a considerar las intervenciones desde una racionalidad intersubjetiva, racionalidad limitada que se ha construido en las trayectorias de la vida. Es en este mismo sentido que Janin (2013) piensa en las intervenciones con los profesionales.

La prevención primaria es fundamental, hoy sabemos que además de los aportes físicos imprescindibles para asegurar la salud de la población escolar, importan los psicosociales desde el contexto familiar y doméstico de pertenencia, como soportes subjetivos comunicativos indispensables. En todos los casos es la subjetividad de los sujetos la que intervendrá en procesos educativos y de salud, como pueden ser, por ejemplo, las situaciones de desarraigo y su incidencia en la salud mental de los estudiantes universitarios (Gómez, 2016), del mismo modo que otras prácticas de intervención preventivas como las que se llevan a cabo desde instituciones que proponen talleres con alumnos de primer y segundo ciclo de la escuela primaria a los fines de generar posibilidades de prevención ante las adicciones (Richard, 2011)

Por lo general, cuando se piensa en las *intervenciones en el área de salud* se las asocia con las intervenciones clínicas (consultorios) o con las que se realizan en el ámbito hospitalario. En un sentido más amplio, las intervenciones psicopedagógicas en educación pueden ser definidas como prácticas preventivas promotoras de salud.

El individuo solamente llega a ser sujeto al constituir su estructura psíquica y adherir a valores universales comunes que le permiten orientarse por su propio entendimiento. Al creer en la razón, con una moral universal, se hace libre al socializarse en una escuela disciplinada y sin embargo liberadora, según las

convicciones republicanas. Pero nadie vive solamente en el plano referido a lo cognoscente, a lo puramente racional, sino que está arraigado en tradiciones, relaciones intersubjetivas privadas, mundos de la vida en donde hay pasiones e intereses.

En la actualidad debemos asumir el desafío de repensar modos de intervención en los procesos de escolarización y en espacios educativos no escolares, en los que la construcción de vínculos sea la piedra angular que favorezca una comunicación educativa que contemple los procesos de constitución psicosocial facilitando la construcción cognoscente.

Para comprender las variantes epocales debemos considerar a la escuela como un lugar de producción de subjetividades en donde no sólo se transmiten conocimientos sino en el cual también se debe generar el espacio para la construcción del sentido, siempre vinculado al deseo que sostiene un proceso que se proyecta al futuro, imaginando un horizonte posible.

El lugar de los sujetos en la escuela y las relaciones que se allí se generan son el marco y la trama desde donde los sujetos participan, siendo parte de las propuestas de enseñanza, espacio en el que se hacen efectivos los procesos de aprendizaje. Acercarse a las realidades educativas situadas, desde una mirada psicosocial, posibilita dar cuenta de las distintas dimensiones puestas en juego en la trama de relaciones que se conforman en el ámbito escolar. La institución, los grupos, los sujetos singulares configuran una red de relaciones que son soporte de los intercambios comunicativos que se plasman entre los implicados en las relaciones educativas.

Desde la Psicopedagogía podemos acercarnos de diferentes maneras. Si en un momento histórico determinado, Freud pudo emplear como metáfora la *pizarra mágica* para explicitar el funcionamiento del inconsciente en el aparato psíquico, en nuestro tiempo y desde la Psicopedagogía que proponemos podemos pensar, también metafóricamente, en una *filmadora digital* con un zoom que amplía o concentra los enfoques posibles, registrando las situaciones escolares en lo colectivo institucional, en lo grupal

áulico, en la interlocución docente-alumno o en el entendimiento de cada sujeto.

Sin lugar a dudas, la Psicopedagogía ofrece elementos significativos para repensar la educación e intervenir. Desde una función fundamentalmente preventiva se podrían:

- generar propuestas educativas que contemplen encuadres de trabajo que procuren espacios que oficien como diques de contención psicosocial,
- promover aspectos organizativos en las actividades (sin caer en la rigidez) que permitan a los alumnos ir incorporando organizadores indispensables para el trabajo intelectual y para los vínculos intersubjetivos;
- valorar, con el mayor equilibrio posible, las formas de tratamiento de los contenidos (la transposición didáctica) y las posibilidades constructivas de los alumnos. Este punto se vincula a las decisiones en torno a la selección, secuencia y aproximación progresiva a los contenidos para que puedan ser apropiados significativamente,
- considerar que las propuestas deben ponderar lo novedoso y lo redundante. Si no se puede establecer algún grado de relación entre lo nuevo y lo ya conocido, puede haber perplejidad y abandono de la tarea con la consecuente frustración. Si lo ofrecido es ya conocido y no produce un desequilibrio (en sentido piagetiano), genera aburrimiento y la actividad puede ser realizada pero no necesariamente dé lugar al aprendizaje;
- tener en cuenta el papel del deseo como motor de la acción (Freud, 1938). Considerar los mecanismos psicológicos y procesos de construcción del conocimiento (Piaget, 2000; Vigotsky, 2006) como así también considerar lo que significa el conocimiento en el deseo de ese sujeto. Bourdieu nos habla de *Illusio*, dado que el deseo circula en función de otros. Esos otros significativos que hacen que la participación en un determinado espacio social,

y las prácticas que el mismo conlleva, valgan la pena de ser sostenidas. La escuela, en un sentido amplio, debe ser positivamente valorada para que los alumnos se involucren en una apuesta interesante;

- repensar el vínculo pedagógico como espacio intersubjetivo, sostén favorecedor en las posibilidades constructivas de los sujetos.
- reconocer que hoy las comunicaciones pueden hacerse a través de nuevas tecnologías y con ellas lograr continuidades de intercambios expresivos que sostengan la transmisión de la cultura, la construcción de novedosas posibilidades de acción, así como de creaciones expresivas actuales que integren las históricas. La virtualización de los procesos educativos requiere de la investigación sobre el impacto de las mismas en los procesos de subjetivación y socialización como en los procesos de construcción cognoscente. Por otra parte, la expansión de esta modalidad de enseñanza requiere de proyectos específicos de intervención que permitan el acompañamiento y asesoramiento en lo relativo de las formas comunicativas que se despliegan en los entornos virtuales y las formas particulares que adquieren los aprendizajes, fundamentalmente con las modalidades que son totalmente online.

Sara Pain (2003) nos dice que “La psicopedagogía enfrenta justamente el desafío fundamental de dar sentido a la transmisión de la cultura. Ella tiene la misión de no dejar que se corte el hilo de la historia. Ahora que los medios de comunicación e información se multiplican es necesario que los sujetos se entrenen en la capacidad de plantear las buenas cuestiones, de llegar a formular su “querer saber” (p. 29)

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1987) *La intervención: Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario en La intervención institucional*. Folios Plaza y Valdés: México
- Freud S. (1938) Compendio de psicoanálisis, en Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva (1968)
- Gómez, S. (2016) *Procesos de desarraigo y re-arraigo en estudiantes universitarios. Aspectos vinculados a la sustentabilidad o al abandono del proyecto universitario*. Proyecto de investigación dispuesto en <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/982/1/Procesos%20de%20desarraigo%20y%20de%20re.pdf>
- Janin, B. (2013) *Intervenciones subjetivantes frente al sufrimiento psíquico*. En Janin y otros, Problemas e intervenciones en clínica. Buenos Aires: Noveduc.
- Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Homo Sapiens, Rosario
- Pain, S. (2003) *La psicopedagogía en la actualidad* en Laino, D. (comp.) La psicopedagogía en la actualidad. Homo Sapiens, Rosario.
- Piaget, J. (2000) *La equilibración de las estructuras cognitivas, Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI editores
- Richard, G. (2011) *Salud, redes sociales y producción de sentido en prevención de adicciones. Reflexiones a partir de experiencias en el trabajo con jóvenes* En Dabas, E; Richard, G.; Celma, L. Haciendo en Redes Buenos Aires: CICCUS
- Selvini Palazolli, S y otros (1997) *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires: Paidós educador.
- Vigotsky, L (2006) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica

Capítulo 3

El abordaje con los padres en la escena psicopedagógica.

Reflexiones acerca de una modalidad de intervención.

Mónica Cambursano

Cuando revisamos el análisis de las dificultades que presentan los niños y jóvenes, se reitera como significativo el impacto que en ello tiene el contexto en el que están insertos. Este contexto, que en lo micro se despliega en la escena familiar, nos convoca a pensar acerca de las significaciones que este aprender tiene para quienes sostienen la parentalidad.

Es fundante en todo sujeto aprendiente, la transmisión que desde sus expectativas pone en juego el adulto, el que va a generar un encuentro con el conocimiento, de acuerdo a sus propias experiencias vinculares y cognitivas.

Cuando el abordaje con los padres promueve un *encuentro clínico*, el cual tiene que ver con ofrecerle un espacio donde sea escuchado, le posibilita que pueda decir aquello que no sabe, pensar aquello que no puede, encontrarse con su propio conflicto y empezar a tramitarlo. Lo significativo es, que en este decir se revelan indicadores que descubren que detrás de un padre que pide ayuda para su hijo, aparece un padre que sufre porque no sabe, poniendo al desnudo su propia impotencia.

¿Por qué dejar a un lado el padecer de este padre, que a su modo declara no saber? ¿Cómo atender a este padre, que en su dolor también demanda aprender?

En esta presentación, se trata de compartir reflexiones acerca de una modalidad de intervención propuesta en el abordaje clínico con padres, entendiendo a partir de esta experiencia, que el “encuentro” con su padecimiento les permitió, en muchos casos resolverlo, logrando posicionarse como enseñantes en la escena familiar de otro modo, promoviendo en el hijo instancias de aprendizaje diferentes.

Recorriendo las producciones de distintos especialistas, es posible analizar cómo, los espacios en el trabajo con padres, son propuestos regularmente para abordar cuestiones puntuales de la historia de los hijos. En la práctica, la teoría es interpelada por la particular presencia de cada uno de los padres en la escena clínica, quienes asumen estos encuentros a partir de las significaciones que tiñen para ellos el aprender y en función del lugar que cobra en su historia la llegada de este hijo, quien actualiza en cada uno, sentimientos que a veces no resultan fáciles de enunciar: en todo caso, su modo de hacerse presente en estos espacios, lo denuncia.

Tomando el aporte de Beatriz Janin (2013), la primera cuestión que debemos tomar en cuenta es, que si bien los padres piden una consulta para que ayudemos a su hijo, lo que aparece es un padre que también se siente en problemas justamente porque no puede ayudar él a su hijo; un padre que se muestra herido, porque siente estar fallando en su función; en definitiva, un padre atravesado por el *sufrimiento de no saber*. Esto que aparece como una instancia dolorosa, promueve de todos modos que algo del orden de la angustia empiece a circular: es posible escuchar así, detrás de este pedido que es de ayuda para otro, sentires que provisoriamente se autorizan a ser emitidos, anudando en esta demanda preguntas que tienen que ver con la propia historia, que lo involucran al padre en su propio aprendizaje.

¿Cómo no intervenir frente a la angustia que promueve este encuentro?

De algún modo es lo que desarrolla Sara Pain (1998) cuando plantea atender, en el motivo de consulta, al significado del síntoma en la familia y para la familia, marcando desde esta conceptualización, lo que implica no aprender para el contexto donde el sujeto está inserto; es en esta instancia donde es posible escuchar fantasías, expectativas y modalidades vinculares, que tíbiamente empiezan a develar algunos misterios que tejen esta trama en el marco del saber: ¿quién está autorizado a pensar? , ¿qué está permitido conocer?, ¿cómo se enseña a aprender? .

En este punto, es necesario recurrir a la escucha, la que permite atender a la capacidad de cada quien de pensar, a su momento de decir, a su posibilidad de formularse una pregunta, a su modo de resolverla. La escucha psicopedagógica, es la que atiende al paso de quien aparece en la escena como aprendiente, permitiéndonos descubrir su posición, su deseo y sus herramientas, convocándonos en la intervención a interpelarlo de modo que el desafío de aprender se haga realidad.

Incluimos esta instancia de escucha desde este primer encuentro, que se producirá a partir de cómo los padres puedan postular este pedido: un llamado para solicitar este espacio lo inaugura y será nuestra expertez la que permitirá que la palabra se enuncie. Tomando en cuenta el análisis de Maud Mannoni (1982), el objetivo es que los padres se enfrenten con su demanda, en tanto es lo que abre la posibilidad de que empiecen a escucharse, desde donde decidir qué es lo que están dispuestos a hacer. Este compromiso por parte de los padres, es condición para la intervención, por cuanto funda la escena terapéutica. Cuando esto no acontece, porque en este acompañamiento, nada es posible de cuestionar, corremos el peligro de hacernos cargo de la angustia que produce el sufrimiento del paciente, con el consecuente riesgo de hacernos responsables de una función en la no somos convocados : nuestra *misión* no tiene que ver con constituirnos en salvadores del pa-

ciente, haciendo por él lo que otros no pueden; nuestra función es ingresar a este contexto, intentando que algo de la modalidad de este intercambio se modifique.

Plantear este acto como inaugural, implica que no siempre esta consulta primera da curso a un proceso terapéutico, porque no todo padre está en condiciones de escucharse de modo de poder atender a lo que su hijo demanda. Es necesario tomar este tiempo para que este encuentro sea posible y, de no producirse, los padres seguramente buscarán otro espacio, aquel que les brinde soluciones por parte de un terapeuta; o bien, el que les permita a ellos, resolver sus propias conflictivas, por entender que son las que provisoriamente obturan la posibilidad de ocuparse de lo que le pasa al hijo.

Algunas cuestiones más a teorizar en este punto tienen que ver con los avatares que en lo transferencial empieza a tejer sus primeros nudos. Siguiendo a Freud (1981), vemos ponerse en marcha una modalidad vincular que en su recurrencia presenta sus propias marcas, dinamizando un intercambio cognitivo que pone en juego la particular relación que cada uno de los personajes involucrados sostiene con el aprendizaje.

Precisamente porque esta recurrencia viene enlazada a un pedido de ayuda, no debemos olvidar que, en este reclamo de hacerse oír en su sufrimiento, son muchas las voces que hablan, puesto que la angustia no le pertenece sólo al niño o al joven, sino que en todo caso es quien la manifiesta descarnada, en tanto se muestra como el más frágil para defenderse de ciertas fantasmáticas. Esta es una de las mayores complejidades que presenta el trabajo con el niño o el joven, puesto que son varias las transferencias que se van entrecruzando, cuya dinámica marcará diversos rumbos en la intervención.

De cara a los avatares de la transferencia, se trata de sostener una posición desde donde atender que, cuando lo *sintomal* aparece, siguiendo el análisis de Silvia Schlemenson (2009), algo del orden de lo histórico reclama ser simbolizado, para de este modo

lograr tramitar aquello que por desconocido se ha convertido en doloroso.

De allí que la demanda del sujeto es, hacia el adulto, para que sea quien le brinde los recursos que necesita para comprender, le acerque la palabra que le permita saber; cuestión que evidentemente, en algunos casos, es desconocida por los padres, quienes le presentan al sujeto la realidad de un modo que obtura su apropiación, en lugar de facilitarla. Padres que, pensando en la fragilidad o inmadurez del hijo, ocultan o evitan el encuentro con cierta realidad, convencidos que de este modo lo eximen del sufrimiento y la frustración, sin darse cuenta que, al mismo tiempo ponen obstáculos a su crecimiento.

Este nudo que se trama en lo transferencial, reclama que nuestra escucha puesta al servicio de la intervención, deba atender al interjuego de fuerzas que operan en diversos sentidos: un sujeto que intenta hacerse oír, para que se le permita pensar, pidiendo un lugar diferente en un contexto familiar, *choca* con el duelo de un adulto que, negando la posibilidad de escucharlo en su crecimiento, se resiste al dolor de perder a este hijo, como si por esto dejara de ser padre.

En la búsqueda de lograr un verdadero encuentro con los padres, pensados como sostén en la escena donde el aprendizaje tiene lugar, se escucha que su ingreso en la instancia terapéutica, está teñido de significaciones: este padre se presenta portando las marcas históricas de sus propios aprendizajes, en el marco de una trama vincular que ha dejado huellas; es desde esta posición que lo signa como aprendiente, que el adulto va a ofrecer al hijo, experiencias donde se pueda reencontrar con lo que fue placentero para él, evitando aquello que le ha producido sufrimiento; no obstante, esto no hace nada más que denunciar aquello que se trataba de negar, llegando muchas veces a repetir en el hijo aquello que no se pudo resolver, cuando justamente se intentaba *cambiar el destino*.

La oportunidad de pedir ayuda para otro, el hijo, inaugura un encuentro consigo mismo, donde se hace posible pensar qué es

lo que no sabe él sobre el hijo, denotando el padecimiento que para él comporta no haber tejido sino un encuentro fallido en su función de padre.

Aparecen entonces, las instancias donde, luego de preparar las condiciones inaugurales para el proceso terapéutico, avanzaremos trabajando con los padres en lo que se conoce como *historia vital*. Es absolutamente cierto que debemos tener espacios para recuperar datos que hacen a los avatares de la historia del niño ; pero no menos cierto es que si el objetivo es trabajar con los padres, promoviendo encuentros con su propia palabra, esta recuperación de la historia del hijo es la ocasión para que ellos reconstruyan su propia historia de aprendizaje como padres: el permiso provisorio que los padres le dan a la memoria, les va autorizando a ver aquello que no podían, los va animando a dejar paso al dolor, porque empiezan a descubrir que este es el modo de reencontrarse con *su* ser padres. Hacer memoria, permite re-significar la escena, logrando así incluir otra *versión*.

Indudablemente esta *reconstrucción* demanda una precisa intervención: la recuperación de la propia historia de aprendizajes, es un recurso terapéutico fundamental en el trabajo con los padres, pero que reclama pensar en qué momento cada padre puede decir, con qué relatos se puede enfrentar, qué preguntas puede trabajar. ¿Cómo atender a este proceso, de modo de promoverlo?

Es la escucha la que direcciona la intervención y marca su límite: se trata de saber cuándo un padre está en condiciones de abordar un conflicto, atendiendo a sus posibilidades de tramitarlo, de modo de no generar montos de angustia que lejos de ayudarlo a reconstruir este vínculo, lo desborden. El abordaje con los padres, va configurando diferentes espacios, donde algo de lo que queda plasmado en cada encuentro, lleva a proponer, a diferencia de la frecuencia en el trabajo con el paciente, diversas alternativas conforme se escucha la posibilidad de cada padre de ir analizando su posición, de ir resignificando sus estrategias.

Históricamente, la palabra ha sido un recurso privilegiado en estas intervenciones. De hecho, se sostuvo durante mucho tiempo, que el lenguaje oral era considerado como el *garante* de la comprensión del significado de la sesión, por parte del terapeuta. No podemos dejar de admitir que, para quienes trabajamos con niños, esta verdad ha sido fuertemente sacudida, por cuanto son muchos los textos en los que el sujeto puede decir, a los que puede recurrir para pensar, en los que le es posible simbolizar.

Al enfrentar, en algunas situaciones, ciertas resistencias por parte de los padres a tomar la palabra para pensar ciertas temáticas, fue necesario recurrir a otras estrategias, a apelar a otros textos.

Siendo que muchos niños y jóvenes, padecen de síntomas en la lectura y en la escritura, denotando fallas en su capacidad para tramitar sus vivencias personales, restringiendo por ello su proceso de simbolización, la propuesta fue articular la intervención, involucrando a todos los protagonistas: recuperar la posibilidad de dialogar con el texto, permitirse dejar las propias marcas en el papel, en fin, recurrir a la *letra* para pensarse, es una instancia que no sólo está como recurso en la intervención con el paciente sino también con el padre.

En la construcción de este nuevo modo de encuentro con los padres, los interrogantes puestos a trabajar, son los que despejan la angustia que aparece manifiesta del lado del niño: en tanto son los que padecen, serán quienes guíen esta *oferta*. Pero con el objetivo de que se produzca un reencuentro, deberemos respetar el recorrido que cada padre pueda hacer con estas preguntas, debiendo además conjugar en esta propuesta, las estrategias que atiendan a la modalidad de trabajo de cada quien.

La propuesta, promueve el encuentro con textos, que reeditando lo doloroso dé paso a la oportunidad de tramitarlo, generando en este sentido nuevos procesos de simbolización. La *oferta* respeta el momento de cada quien, donde la resistencia, no siempre deja ver sobre qué cuestiones los padres pueden avanzar en su trabajo

de reflexión: el objetivo es “activar” aquello que provisoriamente están preparados para pensar.

Por ello, es éste un recurso implementado, en la experiencia, de diferentes modos: *ofreciendo un texto para pensar, elegido sobre temáticas que activan cuestiones necesarias de tramitar;

- proponiendo la producción escrita, a partir de lo que esta lectura promueve en ellos, con el objetivo de enseñar a otros padres lo que en este “diálogo” han podido aprender;
- invitando a compartir sus producciones, en una “publicación” que fue creada y titulada por ellos. En esta recopilación, bautizada por un padre como “La Bitácora”, es significativo recuperar el sentido que él le quiso dar al mismo, como un “cuaderno de notas para registrar los avatares de una travesía”.

En esta publicación, son puestos a trabajar los textos producidos por los propios padres, autorizándose a decir a otros, lo que ellos han logrado aprender.

No se trata de analizar la historia de los padres; simplemente que puedan posicionarse de un modo saludable en la escena; reconociéndose como aprendientes, autorizarse a soportar sus propios errores, generar sus preguntas, armar estrategias. Este es el momento en que todo padre, aunque fallido en sus intervenciones, siente placer en este aprendizaje que día a día lo vuelve a interpe- lar; placer que indudablemente le permite ir construyendo para con el hijo el acompañamiento que necesita, lo cual da cuenta que esta intervención tiene por objetivo al padre en su función.

Este placer, que los padres descubren al aprender, es por otra parte lo que pueden empezar a transmitir al hijo; aquello que impedía un encuentro saludable, lejos de teñirse como doloroso, se torna un *desafío*.

El aprendizaje ocupa así su lugar en el crecimiento, recuperando desde el placer que genera, su verdadero sentido.

Referencias bibliográficas

- Cambursano, M. (2011) “Acerca de la Clínica Psicopedagógica. La intervención diagnóstica” - *Revista En Foco Miradas Psicopedagógicas n° 1*. (p. 33-49)
- Freud, S. (1981) *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Mannoni, M (1982) *La primera entrevista con el psicoanalista* Buenos Aires: Gedisa.
- Pain, S. (1998) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Janin, B. (2013) *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños* Buenos Aires: Noveduc.
- Schlemenson, S. (2009) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico* Buenos Aires: Paidós.

Capítulo 4

Yo tengo problemas de aprendizaje: una experiencia de tratamiento psicopedagógico grupal

Cristina Luque Disandro

Aprender a leer y a escribir se constituye como la apropiación de un bien simbólico acuñado por la cultura, la familia y la escuela cumplen una trascendental tarea. Es a partir de la consulta a Psicopedagogía en donde se escucha en forma recurrente las dificultades de niños para apropiarse de la lectura, de la escritura, y el cálculo. Los niños que acuden a Psicopedagogía nos muestran un panorama en ocasiones desalentador.

En este marco, el grupo en el tratamiento psicopedagógico es una posibilidad para los chicos marcados por tantas dificultades escolares, se les brinda entonces la oportunidad de genera otro lazo con el conocimiento, en un espacio clínico donde puedan trabajar aquello que ha dado origen a lo que hoy se manifiesta como una dificultad de aprendizaje.

Brindar esta posibilidad ubica a los chicos en otra posición desde donde es demandado a la argumentación y a la contrargumentación, desafiándolos a la búsqueda y a la implementación de diversas estrategias de aprendizaje. El trabajo se produce desde la perspectiva de la clínica psicopedagógica en *la zona de desarrollo*

próximo. Con el aporte del concepto de “zona de desarrollo próximo” se plantea una interesante perspectiva referida a la función de los adultos o de pares más capaces en la formación de esos procesos. Vigotsky (1979) define la “zona de desarrollo” como:

“la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de una colaboración con un compañero más capaz...” Vigotsky (p. 133)

La población que participa de este trabajo clínico, se compone de niños que tienen Diagnóstico de Debilidad Mental Leve conforme el Manual DSMIV. El discurso científico construye una idea de la inteligencia y sitúa algunas problemáticas en un escenario que fija de antemano los criterios para clasificar la inteligencia y sus modos de funcionamiento así: debilidad mental, retraso mental, forman parte de un discurso naturalizado, y legitimado por la ciencia. Estos niños pasan a formar parte de grupos de personas *con problemas*, que no responden a lo esperado por la Escuela. Nominaciones que tienen valor simbólico en tanto marcan lo distinto, diferente, desigual, plasmados en certificaciones otorgadas por el Estado.

Pertenecen a familias en su mayoría con trayectorias difíciles, en quienes se escuchan restricciones diversas, asisten a Escuelas Especiales o están en Procesos de Integración/Inclusión Escolar.

Trabajar las producciones de los niños, advirtiendo situaciones de contradicción en la escritura, en el diálogo es una oportunidad de que ello devenga conflicto cognitivo, situación de perturbación de los procesos invariantes involucrados, cuyas particularidades subjetivas, en ocasiones, ponen en tensión el lazo con el conocimiento.

Acerca del tratamiento grupal en Argentina

Los orígenes del tratamiento grupal en la Argentina pueden remitirse a los aportes de Visca(1997). Quien iniciaría una larga trayectoria dedicada a las dificultades de aprendizaje. Plantea al grupo como una unidad funcional que aprende. Desde esta perspectiva da cuenta del pasaje de los integrantes del grupo terapéutico por instancias de aprendizaje que va permitiendo la elaboración y la superación de la conflictiva inicial.

El Tratamiento Psicopedagógico es un proceso clínico dirigido a posibilitar la elaboración de aquello definido como dificultad de aprendizaje. Este trabajo terapéutico se sostiene sobre la base de que se instaure la *transferecia* que será motor del trabajo, en tanto permitirá el despliegue de aquello que ha originado tal dificultad. Así, amor y deseo circulan en este dispositivo y es a partir de la escucha que se produce la pregunta, el hallazgo. La consulta a Psicopedagogía da cuenta de las frecuentes dificultades de lecto-escritura y cálculo matemático. Se propone entonces un dispositivo clínico que posibilite la construcción de sentidos, la oportunidad de historizarse y otro lazo con el conocimiento. Bo y Cavalleris (2007) parten de considerar las dificultades que tienen algunos niños, para aceptar sus problemas como conflictos, entonces realzar el conflicto permite avanzar hacia nuevas actividades representacionales. El grupo entonces se abre como una posibilidad para trabajar las particularidades subjetivas, como una oportunidad de crear sentido. Schlemenson (1999; 2005) destaca la importancia de la escritura en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje, tomando el lenguaje como vía de intervención e ingreso en los procesos de subjetivación, reformulando los procesos de lectura y escritura como formas de subjetivación y estrategias posibles de intervención. Los trabajos consultados, nos advierten de una trayectoria en la implementación del Tratamiento Psicopedagógico, que, desde diferentes perspectivas, han trabajado las dificultades de aprendizaje. En esa línea, se propone una propuesta de Trata-

miento Psicopedagógico con niños que transitan su experiencia escolar marcados por experiencias de fracaso. Historias difíciles que desafían, en forma cotidiana, al saber disciplinar.

Referentes Teóricos Conceptuales

Aprender a leer y a escribir se constituye como la apropiación de un bien simbólico acuñado por la cultura. La familia desempeña un papel primordial, distintivo en la vida de los sujetos, posibilitando la constitución subjetiva y con ello el acceso al orden simbólico. Desde ese particular y complejo entramado de procesos psíquicos se sientan las bases para el ingreso a la cultura y con ello a la posibilidad de acceder a la lectura y la escritura. La Escuela se erige como el escenario privilegiado en donde lo posible a la hora de aprender se hace cuerpo, aun cuando de dificultades se trate.

En la consulta a Psicopedagogía se escucha en forma recurrente las dificultades de niños para apropiarse de la lectura, de la escritura. y el cálculo. Los niños que acuden a Psicopedagogía nos muestran un panorama en ocasiones desalentador.

Como señala Bleichmar (2005):

En momentos de catástrofe histórica como la que hemos padecido los argentinos, la desocupación y la marginalización de grandes sectores de la población produjeron modos de des-subjetivación que aunados al retiro del Estado de funciones que le competieron tradicionalmente, como la educación y la salud, dejaron devastados a los habitantes de este país. Estos modos de des-subjetivación dejan al psiquismo inerte, en razón de que la relación entre ambas variables: organización psíquica y estabilidad de la subjetivación está, estrechamente relacionadas en función de que esta última es estabilizante de la primera (p.85)

Si hay procesos de des –subjetivación, entonces podemos pensar que los modos de aprender se han erosionado, modificado, mostrando un escenario complejo que interpela al campo disciplinar. Significados diferentes que implican modos de curiosidad diversos.

Pensar en un Diagnóstico Psicopedagógico exige no dejar por fuera, los contextos en donde se producen los aprendizajes, y más aún donde se construyen los no aprendizajes. Las posibilidades de aprender, los modos de aprender, y aún aquello que se significa como lo digno de aprender, es en función de los contextos en los cuales los sujetos hacen sus trayectorias sociales. De modo tal que la dificultad de aprendizaje también puede pensarse desde esta perspectiva.

Esto podría ayudar a poner en discusión algunos significados que han atravesado a la mirada psicopedagógica. Tomando a Boudieu (1988), él nos dirá que:

Pues la cultura de la elite está tan próxima a la cultura educativa que el niño proveniente de un medio pequeño burgués (y a fortiori campesino u obrero) no puede adquirir sino laboriosamente lo que le está dado al hijo de la clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, en resumen, ese savoir faire y ese savoir vivre que son naturales a una clase porque son la cultura de esa clase. Para unos el aprendizaje de la elite es una conquista pagada a alto precio (p.41)

El modo de clasificar desde nuestra posición social, produce un modo de ver, de categorizar, en donde la diferencia funciona, de modo tal, que aquellos sujetos que interpelan los saberes contruidos se alejan de aquella consideración de lo esperable, saberes de la Psicología Evolutiva que indudablemente nos marcaron un rumbo.

En el campo específico de la Psicopedagogía se ha construido una lógica de trabajo, hay un saber específico que nos sitúa en una posición de enorme responsabilidad so-

cial, ya que debemos decir que le pasa a un niño y que puede hacer la Escuela con ello, también es cierto que con diferentes itinerarios hemos construido una idea, una representación de lo que es una dificultad de aprendizaje. Ahora bien, el punto de tensión es poder discriminar aquello que es del orden de una trayectoria diferente de aquello que es del orden de una patología. (Mayorga, Luque, 2006, p.60)

Profesionales entonces habilitados por la ciencia para establecer fronteras, haciendo diagnósticos en donde algo queda fuera, algo queda dentro.

En la consulta suelen escucharse una serie de afirmaciones muy parecidas a *diagnósticos anticipados* que colocan al sujeto en una particular posición referida a sus posibilidades de aprender que provienen, en ocasiones de docentes y de los mismos padres. A partir de aquí surgen categorías como las Necesidades Educativas Especiales - en adelante NEE - o las Necesidades derivadas de una discapacidad.

La categoría debilidad mental o retraso intelectual, de tipo moderado y leve atraviesa la historia del diagnóstico psicopedagógico, recurso empleado cuando algún sujeto no responde a lo esperado en el ámbito escolar. Situaciones como las antedichas generan inquietud en docentes quienes encuentran un camino posible en la derivación a Servicios de Salud. Se configura a partir de aquí una particular situación en estas personas que transitan la experiencia escolar, cuando responden de modo diferente a lo que se ha establecido como lo esperable según edad cronológica, grado que cursa, respecto a contenidos escolares. Generalmente la dificultad se sitúa en el niño, joven, en sus familias, en sus contextos, quienes caen bajo el manto de la sospecha, y con ello la construcción de un lugar: el de la dificultad

Una de las preocupaciones recurrentes es que estos niños en su mayoría no han logrado apropiarse de la lecto escritura, y man-

tienen con este objeto de conocimiento, conductas de evitación y malestar. Muchos de ellos suelen afirmar: “*yo soy un burro*”, manifestando un marcado sentimiento de imposibilidad y de fracaso. A pesar de la corta edad, y en estas condiciones, el porvenir se vislumbra sombrío, en tanto, situaciones de dificultad escolar sumen a la familia en una situación de desamparo y de sospecha.

Tomaremos algunos conceptos que nos pueden ayudar a entender algunos aspectos del lenguaje, sus vicisitudes, y aquello que surge como una dificultad de acceso a la lecto escritura.

No se aprende a hablar escuchando un cierto habla, sino también hablando, y por tanto presentando un habla en un determinado mercado determinado. Es decir, mediante intercambios dentro de una familia que ocupa una posición particular en el espacio social y propone así la mimesis práctica de los nuevos modelos y sanciones más o menos alejados del uso legítimo. (Bourdieu 1999, p. 55)

De esta manera el niño es introducido al lenguaje, es solicitado allí desde ese orden simbólico, y en un contexto de significación es habilitado, permitido, prohibido. En esos contextos de significación el niño comienza a incorporar una visión del mundo, una división del mundo comienza a simbolizar, proceso en el que no están ausentes como el propio autor nos indica una postura corporal que involucran un apego a la lengua materna (Cassin, 2014) Será pues la voz de la madre la que interpreta al niño, desde su propia historia, pone borde al desborde respecto de sus necesidades primeras en la que no están ausentes aquellas referidas al amor. En esa travesía la madre propiciará el desarrollo del pensamiento acompañándole en los tiempos de espera y de postergación, que dará luego la posibilidad de fantasear, crear, pensar.

Sabemos, además, que no es lo mismo hablar que escribir, y que como tal la escritura implica complejos procesos de simbolización.

El grupo en el tratamiento psicopedagógico es una posibilidad para los chicos marcados por tantas dificultades escolares, se les brinda entonces la oportunidad de generar otro lazo con el conocimiento, en un espacio clínico en donde puedan tramitar aquello que ha dado origen a lo que hoy se manifiesta como una dificultad de aprendizaje.

Brindar esta posibilidad ubica a los chicos en otra posición desde donde es demandado a la argumentación y a la contrargumentación, desafiándolos a la búsqueda y a la implementación de diversas estrategias de aprendizaje. El trabajo se produce desde la Zona de Desarrollo Próximo. (Vigotsky, 1979)

La población que participa en esta experiencia llega a la consulta al Equipo Profesional Interdisciplinario de la Facultad de Educación y Salud sede Cabred, derivados de diferentes Centros Educativos y de Salud. Pertenecen a familias en su mayoría de sectores populares que asisten a Escuelas Especiales o están en Procesos de Integración Escolar. El trabajo, desde la perspectiva clínica, se orienta hacia las producciones de los niños, en donde se advierten situaciones de contradicción. Se abre entonces una posibilidad de que ello, la contradicción, devenga conflicto cognitivo, situación de perturbación de los procesos invariantes involucrados, cuyas particularidades subjetivas, ponen en tensión el lazo con el conocimiento.

Pertenecer a familias en donde circulen textos, implica una ventaja en términos de capital simbólico, los niños de estos medios sociales se van familiarizando con una lengua oficial desde temprana edad. Encontrarse con cuentos, canciones, títeres les permite el acceso a un mundo simbólico que los privilegia en su futuro escolar. “*Yo escribo en imprenta, pero canto en cursiva*”, interesante expresión de un pequeño, que con ojos enormes y múltiples gestos intentaba explicarme su experiencia con la lectura y la escritura. Experiencia que para él se tornaba cada día más dificultosa en tanto existía algo que a pesar de sus esfuerzos no lograba entender, su maestra le solicitaba la escritura en cursiva, pero si

yo *jescribo en imprenta!* Solía decir. Y agregaba que él no sabía inglés. La maestra no lo sabe, pero el siente que algo de la cursiva ingreso a su vida porque, aunque es un secreto *canta en cursiva* según su propio decir. Este niño nos muestra la experiencia de escritura, como una travesía costosa, con múltiples opciones que lo desorientan y lo sitúan en una condición de extranjería que lo hace derivar entre tres espacios: cursiva/ imprenta/inglés.

Otros chicos se muestran imposibilitados en la tarea de escribir con fuertes rechazos hacia esa actividad, ¹“*tengo problemas de aprendición*” solía agregar además ²“*la seño me pone siempre carita triste*”

El lenguaje escrito tiene una organización en donde los aspectos gramaticales, morfológicos, y sintácticos permiten que se comprenda lo que se quiere transmitir. Es decir que existe una legalidad construida que posibilita la comunicación. Siguiendo a Proll (2005) se entiende que “desde el punto de vista clínico, no hay aprendizajes mejores ni peores, sino modalidades, que a veces pueden ser sufrientes, de aprender. No es arriesgado afirmar que aprender es un acto de subjetivación” (p.77,78).

La siguiente viñeta nos cuenta de uno de los grupos de tratamiento psicopedagógico, niños que cursan entre el 4to y 6to grado de la escolaridad común que manifiestan dificultades en la lecto-escritura y el cálculo matemático. Muchos de ellos han repetido grado y, en ocasiones, se piensa de ellos que son niños que hubiesen necesitado oportunamente procesos de integración escolar.

Donde F, E son varones que asisten al 5to grado, mientras que MJ e Y son mujeres que asisten al 4to grado; todos de escuela pública.

¹ Expresión de una paciente de seis años, en el transcurso de una sesión de Tratamiento, y luego de un arduo trabajo compartido, en donde aquella posición de *yo ideal* comenzaba a dar paso a una escisión de otro orden, direccionando el trabajo de otro modo.

² Expresión que hace referencia a un modo de evaluación del niño respecto del desempeño escolar, empleado por los docentes en este caso carita triste significa que no responde a las expectativas docentes.

En oportunidad de tomar sus cuadernos piensan modos de identificarlos

- F: le ponemos el nombre
- E: por números
- Y: por grado
- MJ: por edad
- F: una cancha de fútbol...
- E: una de Rugby...
- “MJ”, dibuja corazones, escribe su nombre completo al final.
- “Y”, escribe su nombre y apellido con puntitos.
- “E” escribe su nombre en un extremo de la hoja.
- “F” dibuja una cancha de fútbol, la tribuna, la posición de los jugadores con puntos y al final escribe “Lluneor y Banfiel”.

Maneras diferentes de hacer marcas en el inicio del trabajo terapéutico. Un estilo de comenzar a libidinizar este dispositivo en el que, entre otras cosas, se desplegarán aspectos de la intimidad.

Brindar esta posibilidad ubica a los chicos en otra posición desde donde es demandado a la argumentación y a la contrargumentación, desafiándolos a la búsqueda y a la implementación de diversas estrategias de aprendizaje. En este sentido se opera en la zona de desarrollo próximo a partir de la cual, se entreteje el desarrollo real y el potencial. Vigotsky(1979) nos advierte acerca de la importancia del adulto, del otro, del contexto, que promueven y posibilitan el aprendizaje, y con ello el desarrollo, en tanto tienen lugar dos procesos, uno interpsicológico (entre las personas) y otro intrapsicológico (en el interior del propio niño), ambos permiten que algo potencial se transforme en desarrollo real. En el tratamiento grupal circula esa posibilidad en los intercambios que se suceden entre los niños que participan de la experiencia, no solo referido a contenidos escolares, sino también a las experiencias con la escuela, la familia, los amigos, compañeros. Se ofrecen entre ellos modos alternativos de solución a multiplicidad

de situaciones cotidianas, modos que en un principio requieren del otro para su puesta en marcha y que en forma paulatina comienzan a constituirse como desarrollo real.

Trabajar con sujetos que han construido un particular significado alrededor de la lecto-escritura nos desafía a encontrar otros caminos ya que los chicos en su mayoría rechazan el trabajar con la especificidad de la lecto-escritura, rechazo asentado en la dificultad para leer y para escribir.

El acceso a la lecto-escritura coloca a quienes acceden a ella en otra posición social, y de hecho promueve el acceso a otros bienes culturales.

Psp.: escribe en el pizarrón “hisimos”

yisimos

MJ: escribe” hicimos”

Psp: ahora escribe “muy lindo y también”

F: (Toma el cuaderno de “MJ” y se dispone a leerlo).

Psp: Lo lees si “MJ” te lo permite.

F: va con “v” corta “también”.

Psp: ¿entonces se escribe así “tamvien”?

F: puede ser “está muy lindo coma también”

Psp: ¿y la “y”?

F: y la “y” la saco y pongo coma. (Lo hace en el pizarrón)

E: no me gusta la lengua a mí.

F: ya sé que siempre que esté una “b” tiene que estar la “m” (“Y” permanece sentada)

Psp: Escribe “lindo y también”

MJ: No va la “i”

.....

F: Lea lo de “MJ”

Psp: Si ella quiere lo vamos a leer (se trabaja con la escritura de MJ y a partir de allí en una pizarra) ¿Esto cómo es? ¿“justaría”? o ¿“gustaría”? (lo escribe en el pizarrón) Nos fijemos aquí: “*me gusta lode sistema*”

Trabajar las producciones de los niños, mostrando, advirtiendo situaciones de contradicción en la escritura que les dé la oportunidad de que ello devenga conflicto cognitivo, situación de perturbación de los procesos invariantes involucrados, cuyas particularidades subjetivas, en ocasiones, ponen en tensión el lazo con el conocimiento.

³Psp: ...el (cuento)de los Tres Chanchitos ¿lo conocen? ¿Cómo es?

F: Un chanchito hace una casa de madera, otra de paja y otra de ladrillo.

Psp: ¿Cómo eran?, a ver...el que la hizo de ladrillo...

F: Era más inteligente

(...)

F: No se imaginaban que venía el lobo y la iba a soplar...

Psp: Y el lobo, ¿Cómo era?

F: era malo.

Y: era malo.

Psp: ¿Y si el lobo no era malo?

E: No era malo, porque él necesitaba comer, nosotros matamos las vacas y no somos malos.

Psp: Y si el lobo hubiera sido...viejito, viejito...

F: Los chanchitos se le hubieran escapado.

E: No hubiera soplado.

Psp: ¿Y si a este lobo le hubiese gustado ir a ⁴“XX” ?, si fuera un lobo cheto, que le gustaba la guitarra le gustaba cantar y ver a (nombre de un cantante popular) por ejemplo? ¿Qué onda el cuento?

F: No creo

Psp: ¿Por qué?

F: Porque ningún cheto va ir al baile de (Nombre de un cantante popular)

³ Sesión 13 de mayo 2008. Sede Instituto Dr. Domingo Cabred

⁴ Se hace referencia aquí a un local bailable, que se encuentra en las cercanías del Instituto.

Psp: ¿Y quiénes van al baile de (nombre de un cantante popular)?.

F: Los negros.

Psp: ¿Y qué es eso de los negros?

F: Los chetos son más tranquilos, los negros apenas le decís hola y te dan una puñalada.

Psp: ¿Los que van a esos bailes, ¿todos van a apuñalarse?

F: Sí, la mayoría.

Psp. ¿Eso lo sabes porque fuiste al baile de (nombre de un cantante popular)?

F: No, porque escuché en la radio y en todos lados.

(...)

Psp: Bueno, ¿el lobo era cheto?, o ¿iba al baile de (nombre de un cantante popular)?

F: Cheto

Psp. Bueno, si el lobo era cheto, ¿qué onda el cuento?

F: No molestaría porque es tranquilo...

Y: ...sería amigo de los chanchitos...

Se despliega un repertorio de características del lobo...

Psp: lobo era vegetariano y cheto...?

E: Comía verdura...

Psp: Comía verdura, tocaba la guitarra y...

F: sería deejay

Final inesperado para un cuento tradicional, sorpresivo destino de un lobo reproduciendo música en un local bailable. Lo que se aprecia en este trabajo es que cuando es escuchada la ocurrencia surge, y da lugar a la sorpresa. Pero cabe la aclaración que se hace necesario ofrecer caminos posibles, prestar nuestras propias ocurrencias, siguiendo aquellas que, en este caso, el grupo marca como rumbo.

Destaco en la producción varias aristas para pensar. El recuerdo de la experiencia de F y el acompañamiento que se le hace posibilita la creación de un relato interesante en el que se advierte

el deslizamiento de las cualidades del personaje: *lobo, negros, cheto, deejay*. Juega con la imaginación y surge este inesperado final de un cuento tradicional. Lo interesante es el juego producido donde vemos, entre otras cosas sustantivos, adjetivos y una plasticidad que indica que los adjetivos se transforman en sustantivos tal es el caso de *negros, chetos*.

Este es un grupo de niños cuyas dificultades se sitúan en la lecto escritura y el cálculo, sintomatología que se manifiesta en omisiones, distorsiones, ausencia de segmentación lingüística, y un fuerte rechazo a toda actividad que se vincule con esta área del conocimiento. Todo lo cual los ubica al margen de lo que se espera de ellos.

Para llegar a este punto hemos realizado un extenso trabajo de ofertas que han pasado desde espacios de juego, de dibujo, de literatura, de música, todo ello con el fin de encontrar caminos que permitieran despertar en ellos la curiosidad, la imaginación y un camino posible para armar significados respecto de su vida personal, imprescindible a la hora de aprender.

El paciente a quien llamamos F está marcado por una particular relación con su madre, quien pone en tensión la interdicción paterna, denegando su función. Sus padres mantienen una relación en donde suele existir la violencia, los engaños y las mentiras. Todo lo cual coloca al niño en una situación de fragilidad psíquica que no le permite tramitar los sucesos familiares. Hay tramos de su historia que lo colocan en una situación de cómplice respecto de su madre. Hay un fuerte desenvestimiento libidinal a la actividad escolar. Desvaloriza la escuela, la maestra, y el conocimiento científico. Hay fragilidad narcisística que se manifiesta en un cierto rechazo hacia el alimento, dado lo cual su peso se encuentra en riesgo. Su estado de salud en general es preocupante, entre otras cosas manifiesta rinitis a repetición. Su madre no puede mirarlo, en su niñez, en su salud, y le pide que sea un adulto. Sus posibilidades intelectuales me indican que ha construido reversibilidad operatoria, en los conocimientos referidos al cálculo matemático,

pero en el escenario escolar no puede mostrar todo lo que puede.

Es un niño situado entre dos discursos: un padre que manifiesta sus dificultades para hacer interdicción y una madre que se erige en ley. En ese *entre*, F se posiciona como un niño, en ocasiones, a la deriva. En su historia se registran hechos que dan cuenta de un doble juego de ocultamientos de situaciones de la madre para con el padre, situaciones, hechos que F conoce pero que no debe dejar trascender, y una fuerte desvalorización hacia la figura de su padre. La escuela a la que asiste el niño al momento de la consulta *negocia* dar el pase de escuela con una promoción de grado, si el niño es retirado de la institución. En ese momento se produce la consulta a Psicopedagogía, consulta en la cual la madre insiste en que el niño es un niño discapacitado según lo afirman las autoridades escolares.

Respecto de E podemos decir que desde su ingreso a la escolaridad ha transitado por una diversidad de tratamientos: psicológicos, psicopedagógicos, psicomotores. Manifiesta serias dificultades en la escritura ya que ella se nos evidencia como ilegible, confunde género y número, hay omisiones, distorsiones, y evita al momento de la consulta todo contacto con la actividad de escritura y lectura. Sus posibilidades cognoscitivas se sitúan en transición hacia las operaciones concretas, con reversibilidad incipiente. En el transcurso de la semana, no solo asiste a Tratamiento Psicopedagógico, sino que tienen diversas actividades entre tratamientos y maestras particulares. Nos encontramos con un niño agotado, convencido de que la escuela no puede con él y que él no puede con la escuela.

En el ejemplo anterior se está trabajando con la producción escrita de los chicos, en ella advertimos una serie de cuestiones a saber: la dinámica transferencial entre los chicos y con la terapeuta, transferencia que está posibilitando que al advertirse a los chicos dificultades referidas a la segmentación lingüística se dispongan a trabajar. A partir de la advertencia se genera entre los chicos la circulación de argumentaciones y contra-argumentaciones que en

forma colectiva les permite ir buscando y resolviendo la tensión generada. Parto de considera el Método Clínico Crítico formulado por Piaget para la indagación de creencias infantiles en donde, como lo afirma Castorina (1986)

Las preguntas formuladas a los niños dependen de ciertas ideas previas que el interrogador se formula acerca del comportamiento infantil, es decir que las preguntas provocan la respuesta de los niños. Pero por un movimiento dialéctico las respuestas a las preguntas o bien dan lugar a nuevas preguntas o bien dan lugar a los fines de completar la información que permita testear la hipótesis o bien promueven una verificación o una reformulación de la misma (...) este movimiento tiene una centralidad: la centración en las respuestas infantiles (p.87)

Si entendemos por conflicto cognitivo aquello que nos enseñara Piaget: ese desequilibrio entre asimilación y acomodación que tensiona y de lo cual devienen por tendencia equilibrante la búsqueda de la compensación del desequilibrio. Es así que los chicos dan alternativas interesantes, acuden a reglas ortográficas, que a partir de aquí comienzan a tener otro significado. Pensar la escritura, allí donde una coma me sirve para cambiar el sentido de lo que quiero decir.

Las situaciones de escritura son frecuentes y se mantienen con cierta regularidad en las sesiones, y provocan en el análisis situaciones como las que afirma E: *no me gusta la lengua*. Pero veamos como sigue:

Psp(...). Esto ¿cómo sería? “justaría” o “gustaría” (lo escribe en el pizarrón) Acá hay otra “*me gusta lode sistema*”

F: (grita) Va separado “*lo del sistema*” ... soy buenísimo y le falta una ele “l”
(...)

MJ: Ya me di cuenta.

Psp: ¿de qué te diste cuenta?

MJ: Va separado (corrige lo escrito en el pizarrón)

Momentopreciado, *me di cuenta* darse cuenta no es menor, es comenzar a pensar en aquello de la escritura que en ocasiones está silenciado para algunos chicos en tanto no ha existido como problema, como tensión. Es en la medida en que estas escansiones son puestas al pensamiento, a la reflexión, que logran pensarse, haciendo evidente, según interpreto, una nueva forma, un nuevo lazo con el conocimiento.

La construcción del conocimiento es tarea central en el espacio psicopedagógico, en donde la tarea ocupa un lugar diferente respecto de la acción pedagógica ya que se toma en consideración aspectos de su historia que marcan el rumbo desde una posición subjetiva frente al aprendizaje.

Repensar la escritura, confrontar y dar argumentos tiene consecuencias clínicas interesantes ya que permite remitirse a los conocimientos anteriores y sobre la base de ellos crear otros. Repensar en un marco clínico en donde se tramiten posiciones subjetivas.

La oferta simbólica incluye la posibilidad de actualizar la imaginación, generar hipótesis y la búsqueda de procesos intelectuales que permitan la solución de situaciones problemáticas.

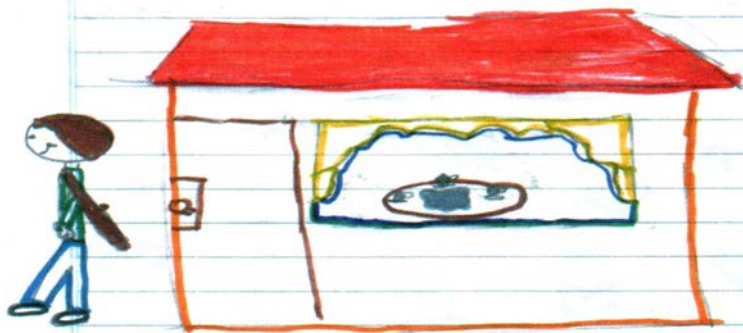
Habilitarlos a la imaginación, a la creación, acompañarlos en el proceso de construcción de sentidos es una tarea terapéutica.

Tomaré aquí las producciones de MJ quien al inicio del trabajo manifestaba dificultades a la hora de construir hipótesis que le permitieran resolver situaciones problemáticas, su dependencia con el adulto, las particularidades en el vínculo establecido con las figuras parentales, las enormes dificultades para mostrar sus producciones hacia las cuales manifestaba desagrado en forma recurrente, requirieron de un trabajo sostenido con ella y sus padres. Es una niña que se posicionaba desde un lugar de imposibilidad con: la lengua, las matemáticas, los amigos. Ardua tarea de tramitación, de reelaboración de su conflictiva, que logró desplazarla de aquel lugar de: “*yo no puedo*”, “*yo no sé*”

Con motivo de crear un cuento MJ realiza lo siguiente:

02-09-2008

Hola yo soy el lobo asusto a todos en el bosque nada me da miedo epsepto el cazador de lobos eso me da mucho miedo. Caperucita es mi peor enemiga y la abuela ellos llamaron al cazador y me sacó a patadas de la casa de esa abuela. Tuvieron el té con el cazador, medio tanta envidia que casi explota, de pronto cuando salió el cazador me fui a mi casa. Cuando fui a mi casa a descansar por los golpes del cazador me dolía tanto que me recosté en mi cama a dormir.



Esfuerzo de creación que implica entre otras cosas, la posibilidad de descentrarse dando lugar a la posibilidad narrativa. Según Ferreiro (2008)

...de la misma manera que un niño es 2 o 3 años (o incluso antes) es reconocido como "hablante" aun cuando no domine todas las construcciones sintácticas de la lengua, y mucho menos, las condiciones sociales que hacen eficaz su uso, creemos que el término escritor no puede limitarse a aquellos "que viven de su pluma" (p.13)

En la producción de MJ se evidencia un logro que es el de

contar el cuento desde la voz del lobo, allí y de modo más que interesante es capaz de atribuirle sentimientos: miedo, rabia, envidia, ubicando a la Caperucita como su peor enemiga. La niña ha logrado ubicarse en el lugar de este personaje, el lobo, y transmitir aquellos sentimientos humanizantes por los cuales atraviesa el personaje. Logra en un breve escrito, contar una nueva historia sobre la base de aquel cuento tradicional, llama la atención el uso de los signos de puntuación que le ayudan en este caso a terminar de construir el sentido que ella quiere transmitir. Nos muestra un lobo humanizado que en el término de un par de renglones transita por una serie de sentimientos, nos “cuenta de ese lobo” de modo tal que construye un nuevo personaje, diferente de aquel transmitido en la obra original. Introduce expresiones como: *medio tanta envidia que casi explota*, explotar por el resentimiento. Ferreiro (2008) nos dice “*describir el comportamiento de ciertos personajes también contribuye a caracterizarlos*” (p.38). En su cuento MJ logra un relato con coherencia textual, en donde se destaca el uso de tiempos verbales mayoritariamente en presente y en pretérito perfecto.

Esta obra denota un importante trabajo intelectual, en donde no sólo se remite a una obra conocida, sino que sobre la misma construye otra. Interpreta lo que se le solicita: escribir el cuento desde la voz del lobo, organiza sus ideas y de manera creativa resolver las situaciones problemáticas. Pasaje subjetivo en donde la niña da cuenta de su posición de escritor/autor.

El dispositivo clínico permite una oferta simbólica que los desafía a interpretar el problema, armar un grupo de hipótesis y luego actualizar los esquemas pertinentes para resolver la situación problemática. En este caso la palabra escrita puede ser ubicada como una suerte de restitución de aquello que como una marca opera a favor de un porvenir diferente que haga entonces con la palabra otra cosa.

Leer y escribir no pasa por copiar el mundo, o por aquello de

la transcripción, sino que son experiencias de alto valor simbólico que involucra a la intimidad. En ese tránsito escribir y leer refieren entonces a una construcción que es del orden de la intimidad. Este es el desafío para el espacio psicopedagógico: generar encuentros con esa intimidad.

Me parece interesante retomar los aportes de Petit (2008):

Lo que está en juego a partir de la lectura es la conquista o la reconquista de una posición de sujeto. En la lectura hay otra cosa más allá del placer, que es del orden de un trabajo psíquico, en el mismo sentido que hablamos de trabajo de duelo, trabajo de sueño o trabajo de escritura. Un trabajo psíquico que nos permite volver a encontrar un vínculo con aquello que nos constituye, que nos da lugar, que nos da vida (p.70)

En el dispositivo clínico de tratamiento grupal surgen modos de interpretar el mundo, que dan cuenta de un complejo proceso en donde la historia personal, anudada a la historia colectiva se hace presente.

Surgen categorías de sentido tales como: maestra, vigilancia, cuidado, madre, ser grande, ser burro.

P: ¿vos decís que la escuela te cuida?

F: No, no. En la escuela no se habla.

P: ¿La Señó cuida?

L: ¡No! La Señó enseña.

P: ¿Y qué pasa con la Señó? ¿Te cuida?

F: Nos vigila.

P: ¿La Señó te mira? (mirando a L)

L: No, no me mira.

P: La maestra.

L: Las maestras no cuidan.

Diferentes posiciones a las que no están ajenas aquellas disposiciones sociales incorporadas que refieren a modos de aprender, a modos de vérselas con los objetos de conocimiento. Hay formas,

estilos a la hora de construir el conocimiento que tiene su origen en esas disposiciones, en su historia personal, en los contextos en donde se produce la experiencia.

El estilo y las formas de encontrarse con los objetos de conocimientos tienen que ver con esas disposiciones, que tal y como nos plantea el autor pueden modificarse, reconvertirse. Así Bourdieu (1995) expresa:

siendo producto de la historia es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y en consecuencia, afectado sin cesar por ellas... es perdurable más no inmutable... según la estructura del campo, el mismo habitus puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas (p.92)

Psp: Bueno, eso dice el cuento, pero lo podemos cambiar, eso, ¿de qué depende?

F: de la cabeza...

MJ: de la imaginación...

Crear, imaginar aprender, mucho depende de la imaginación. La imaginación está presente porque alguien posibilitó que la imaginación esté presente, promoviendo en el niño la curiosidad a través de respuestas orientadoras hacia nuevos interrogantes, nuevas respuestas que abran espacios de pregunta, de juego.

Las posibilidades que se construyen en este espacio tienen que ver con armar y construir nuevos sentidos, que se producen cuando la palabra circula y promueve ese abrochamiento que posibilita armar relatos con autonomía.

La oportunidad de intervenir viene de la mano del planteo que los niños hacen y de un conocimiento acerca de los procesos por los cuales los niños transitan. Provocarlos a la búsqueda de soluciones, es tarea psicopedagógica. Cuando los chicos investigan sus propias preguntas se preparan para el descubrimiento, buscan sus propios significados y se produce un intercambio entre quienes participan.

Que surjan categorías de sentido como: *ser burro, ser tonto,*

maestras que (me) vigilan, les brinda la posibilidad de generar respuestas a ese sentido construido. Algo dicho con anterioridad sobre nosotros mismos, puede ser pensado, cuestionado. El dispositivo clínico permite la posibilidad de reaccionar, de dar respuesta. “*La palabra llega al contexto del hablante a partir de otro contexto, colmada de sentido ajenos; su propio pensamiento la encuentra ya poblada*” (Bajtín, 1979, p.295)

Acompañarlos en la búsqueda de estrategias para la resolución de problemas y “prestarles” algunas estrategias es tarea psicopedagógica.

En el dispositivo clínico, y tras la búsqueda de modos de abordaje para promover lazos diferentes con el conocimiento, se incorpora como herramienta el método clínico crítico, la escucha, que permite que aquello que circula o se instala como dificultad pueda ser tramitado, elaborado. Se modifica en función de ese trabajo psíquico la posición subjetiva que tiene consecuencias clínicas en el porvenir de cada uno de los sujetos que participan. El tratamiento Psicopedagógico entonces es una oportunidad para aquellos signados por trayectorias difíciles.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal Moscú Iskustvo*, 1979 versión en español trad. Tatiana Bubnova, México Siglo XXI
- Bliechmar, S. (2005) “Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis” en *La subjetividad en riesgo* Buenos Aires: Topia
- Bo, M; Cavalleri S (2007) Intervenciones en la clínica Psicopedagógica grupal en *Memorias de XIV Jornadas de Investigación tercer encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*
- Bourdieu, P. (1988) “Espacio social y espacio simbólico”, en *Cosas Dichas*, Buenos Aires: Gedisa
- Bourdieu, P. (1995) “La formación de precios y la previsión de beneficios” en *¿Que significa hablar?* España: Akal
- Castorina, J. (1996) Piaget- Vigostky: *Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós
- Cassin, B. (2014) *Más de una lengua*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Ferreiro, E; Siro, A. (2008) “Introducción” en *Narrar por escrito desde un personaje Acercamiento de los niños a lo literario* Buenos Aires: Fondo de Cultura

Económica

- Mayorga, A; Luque, C. (2006) “El Diagnóstico Psicopedagógico” en *II Jornadas de Práctica Profesional Psicopedagógica* UNRC Facultad de Ciencias Humanas Dpto. de Ciencias de la Educación Secretaría de Extensión
- Petit, M. (2008) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prol, G. (2005) “La escritura y la clínica psicopedagógica”, en Schlemenson, *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*, Buenos Aires: Paidós
- Schlemenson S (1999) Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas. Buenos Aires: Paidós
- Schlemenson S (2005) “Constitución psíquica y productividad simbólica” en *Subjetividad y lenguaje en clínica psicopedagógica* Bs. As. Paidós.
- Visca, J. (1997) *La Psicopedagogía* Buenos Aires: Taller Gráfico Enrique Titakis
- Vigotsky, L., (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

Capítulo 5

La pluralidad en los modos de aprender: la creatividad como cualidad pregnante del aprendizaje.

Analía Mayorga

Curiosidad / Observación de detalles singulares y puntuales / descripciones y narrativas articuladas en un lenguaje capaz de nombrar su mundo y el mundo de que lo rodea.

Estas son algunas de las características más recurrentes en los modos de aprender de muchos de los niños que he evaluado en mi tarea profesional: niños que muestran una hiperconectividad, avidez por conocer y saber. Son curiosos, aunque se quejan de aburrimiento. Monopólicos en sus intereses por algunos temas a los que dejan después de haberlos exprimidos. Niños con experiencias educativas intensas sea por la *hostilidad* que han recibido o por la *indiferencia como* cualidad que signa el lugar otorgado.

Esta modalidad de aprendizaje, que es nombrada por líneas de trabajo como son la cognitivo conductual y las neurociencias como altas *capacidades intelectuales y creativas*, o *altas habilidades*. Llegó a mi tarea profesional de la mano de Tomás, Juan, Cristóbal, Mateo, Katy, Joaquín, Julieta; hace ya diez años y fue entonces que empecé a componer ideas, a recurrir a trabajos de investigación y alojar ambigüedades, conjugando lecturas y aportes del

psicoanálisis para no perder de vista lo singular de cada uno y la dimensión subjetiva en los procesos de simbolización.

Desde entonces, lecturas, congresos, seminarios para la profundización en algunas aristas de la temática han formado parte de mi agenda de capacitación y formación en los que encontré planteos teóricos de muy diversos paradigmas y que estarán planteados a lo largo de este escrito.

Actualmente familias de toda nuestra provincia tienen que consultar las páginas web de instituciones, fundaciones de la Capital Federal, que ofician como un “GPS” para quienes buscan información al respecto. Paradojas de nuestra Córdoba “La Docta” que recién está albergando los recorridos de los profesionales especializados en esta temática.

Dudas, preguntas, perplejidades y angustias, se entremezclan en la consulta que cada familia realiza. Describen a sus hijos como *inteligentes, creativos, con talentos específicos* que se les reconocen no sin asombro. A algunos les va bien en “el cole”. A otros no tanto. Algunos, con elegancia, son excluidos de las instituciones escolares. Otros soportan las clases día tras día y encuentran el oxígeno en los talleres extraescolares a los que concurren. A otras familias les preocupa la hipersensibilidad y los muchos desafíos socio-emocionales tanto en los vínculos con el mundo adulto como con sus pares.

En el trabajo psíquico que requiere la construcción de la subjetividad, la problemática de la alteridad resuena una y otra vez. ¿Quién es el par?, ¿Puede haber desincronías o desfases marcados, que hagan dificultoso pensar en un par con quien referenciarse en la construcción de la identidad? La cuestión de lo socio-emocional aparece como el punto más álgido en una modalidad de aprendizaje que puede deslumbrar a primera vista.

Conceptos vertebradores para abordar la cuestión de esta modalidad de aprendizaje

Inteligencias. Creatividad. Conceptos polifacéticos: sacralizados por algunos, banalizados por otros.

Quienes estén dispuestos a indagar en esta temática, advertirán que los desarrollos teóricos encuentran una vertiente caudalosa en el modelo cognitivo-conductual. Dentro de esta perspectiva, existe un consenso bastante generalizado, en considerar el modelo de Joseph Renzulli, director de “The National Research Center of the gifted and talent” de la Universidad de Connecticut, como una trama conceptual interesante para definir las *altas capacidades*. Lejos del reduccionismo de pensar en un coeficiente intelectual (CI), como único indicador, o el criterio del percentil, plantea la configuración de tres anillos entrelazados que aluden a *alta habilidad intelectual* por encima del promedio, pero no necesariamente muy superior, *alto compromiso-motivación* con la tarea y *alta creatividad*.

Esta mirada parcializa la importancia sobrevaluada de la habilidad intelectual superior detectada por las pruebas de inteligencia y considera a la persona superdotada desde la perspectiva de exhibir un comportamiento superdotado.

Scheifele (1964) hace más de 50 años atrás ya planteaba a la superioridad intelectual como un criterio sumamente discutible, consignando a la creatividad u originalidad como la característica que distingue el trabajo y el comportamiento de un verdadero sobredotado “¿De qué manera podemos explicar el fracaso de desconocidas cantidades de individuos sobredotados poseyendo una elevada inteligencia y un talento especial? muchos no han creado nada”, se preguntaba.

Lo que subrayo de estos autores, es que corren el acento de mediciones psico- métricas y realzan a la creatividad como factor esencial.

Ni genios ni prodigios

Las palabras nunca son transparentes. Las representaciones que tenemos sobre los acontecimientos no son neutras. Tienen su genealogía y sus efectos en la forma en que pensamos el mundo y nos relacionamos con los demás.

Cuando se alude a los estudiantes con necesidades educativas especiales se piensa frecuentemente en dificultades de aprendizajes ligadas a un déficit, a una carencia o la falta de algunas competencias para la construcción del conocimiento. Referirnos a la diversidad, suele tener un apego especial a la noción de discapacidad.

Atender a la diversidad significa pensar, también, en los sujetos con estas capacidades en el modo de aprender. Características que aluden a posibilidades, talentos simples o complejos en diferentes áreas por encima de la media de su edad.

Advierten algunos teóricos que *altas capacidades* no es homologable a *alto rendimiento*. Está descrito en la bibliografía consultada, el síndrome del bajo rendimiento (SRB) que se manifiesta como un bloqueo que silencia las potencialidades con una retracción del proceso de aprendizaje.

Vergara Panzeri (2012) es muy clara cuando plantea que adjudicar *genialidad* a un niño es incorrecto porque supone una contribución substancial a la definición y delineación en un campo particular, trabajo creativo reservado para un individuo adulto formado. Es una mezcla promiscua y riesgosa la de fusionar infancia con genialidad.

A veces se cuelan en las entrevistas, refranes como lo “que abunda no daña” y pareciera que las representaciones asociadas son: que estos sujetos *se arreglan solos*, que si son *tan inteligentes para tal cuestión lo serán para todo*, etc.

Desde una perspectiva psicoanalítica, se puede señalar que las provocaciones solapadas, resentimientos, insinúan narcisismos en tensión. El sufrimiento psíquico se instala. Silvia Bleichmar

(2008) señala, no sin cierta irritación, como impunidad de los mediocres cuando se desprecia al talento de otros desde una posición *off side*.

Otra distorsión en las representaciones sociales existentes, es que los niños con una atención distributiva y una alfabetización temprana, ya puede hacer pensar en niños con capacidades creativas y de simbolización. La precocidad puede ser un antecedente, pero sería reduccionista solo valorar esos comportamientos. También se escucha supuestos que ensalzan la memoria y que, por tener un quantum de información, podrían configurar *per se* el perfil de un sujeto con estas capacidades.

Entonces, encontramos niños impulsados, por ejemplo, a recitar series numéricas, el nombre de figuras geométricas, capitales de países, campeonatos de fútbol, sin poder ir más allá de enumerarlos y solo provocar una reacción de asombro en el otro. La posibilidad de un intercambio dialógico, como acontecimiento en forma de lenguaje, se evapora. Sin implicación del yo interpretando eso que es contado, el relato se vuelve mascarada de comunicación.

La creatividad. Un desafío para unos y para otros

Me refiero a *los unos y los otros* pensando en los sujetos con quienes trabajamos y también en nosotros mismos como profesionales.

Le atribuyen a Einstein la idea de plantear a la *creatividad como la inteligencia que divierte*. Una definición simpática. Parece simple. Claro, que tendremos que vérmola con las complejidades de la simplicidad.

Repasamos una analogía que plantea al trabajo *psi* con el de los mineros. Al igual que ellos, buscamos tesoros en territorios profundos pero la diferencia, es que lo hacemos sin casco para poder estar permeables a todo y dejar flotar la atención. Apasionamiento

y cierta insalubridad: binomio presente en el trabajo clínico con un borde que hay que advertir, pensar y trazar en forma continua.

La creatividad no solo implica *producción*, sino que se pone en juego en la calidad de la *observación* e *interrogación* de la que seamos capaces. Desarrollos conceptuales clásicos postulan que el pensamiento divergente encuentra como componentes la sensibilidad, la fluidez, la flexibilidad y la originalidad, entre otras cualidades.

Los enfoques, desde los que se ha estudiado la creatividad, han puesto el énfasis en el *producto*, otros en el *proceso*, o en las cualidades de las *personas*, otros en las *condiciones* del entorno, y últimamente, en la *integración* de estas dimensiones. Esto no es sin relación con las implicancias metodológicas y las tareas específicas que se construyan. Rinaudo (2002) reseña la obra de Csikszentmihalyi resaltando su planteo en términos de un *sistema* en el que persona, conocimiento y sociedad se influyen mutuamente y abre el camino para su consideración como una meta social y legítima de las instituciones educativas. ¿Pensamos sería y sistemáticamente en cuáles son las propuestas que en este sentido proponemos desde la tarea psicopedagógica?

Lejos de la concepción de la creatividad como un *don*, en el que lo inédito es la única acepción posible, para la Landau (2006), directora del Instituto para el Fomento de la Creatividad y la Excelencia de la Universidad de Tel Aviv, se trata de una disposición que posibilita, por un lado, encontrar nuevos aspectos en lo conocido y familiar y, por otro, enfrentarse a lo nuevo y desconocido, y con el saber existente, descubrir una nueva experiencia. Esta autora plantea el “creo ergo sum” o sea el *creo, luego existo*. Afirmar que la creatividad es juego, humor, comunicación, riesgo. Es reaccionar positivamente a pesar del sufrimiento y del desamparo; es poder vivir a pesar del miedo, de la inseguridad, de la desprotección y de la impotencia; vivir de forma activa y amar, crear relaciones, ser tolerante. Cuando se acepta que se puede equivocarse, al ser tolerante con uno, se puede serlo con los demás.

Agrega, además, que una forma de estimular la creatividad en los niños es haciéndoles preguntas y ayudándolos a preguntarse, hacerles bromas, estimular su humor, su fantasía, utilizar metáforas, alentando a ver las cosas desde distintos ángulos.

Los psicopedagogos, desde nuestra intervención educativa - terapéutica, otorgamos formas de *simbolización* significativas que desanuden las simbolizaciones espurias, que no han logrado insertarse en la cadena psíquica y romper con la *compulsión a la repetición*. El mundo busca en nosotros el espacio donde recibirlo. El mundo nos obliga a habitarlo, pero el modo en que le damos lugar al mundo en nosotros es tarea que corre por cuenta nuestra. Una vez más la cualidad de lo singular insistiendo.

La simbolización urde la trama de la edificación de la subjetividad, de la humanización.

Notas sobre los procesos terciarios

En una *lectura dialógica* que se puede proponer hacer con los textos, acudo André Green (1996), el que me convoca de manera particular.

El autor propone pensar la *normalidad* según criterios psicoanalíticos. Pensando en la *normalidad* se podrá pensar en la pluralidad de los modos de aprender que no son ni los más frecuentes ni los más valorados. Esos modos que se escapan de *la media*.

Con un estilo de escritura fluido y rico, Green plantea el tema de la necesidad de algunas puntualizaciones como antídoto frente al riesgo de caer en un *magma informe de conceptos fundidos en un calducho* que nos deje perplejos y confundidos frente a las problemáticas en las intervenimos.

Comienza entonces el autor a referirse a los procesos *primarios*, *secundarios*, y la novedad en el planteo, es la otra categoría: los procesos *terciarios* que ponen en relación a los dos primeros. Los procesos terciarios enlazan, conjugan y previenen, de alguna manera, la tiranía de unos sobre otros.

Pienso en el torrente de energía libre, el caos, y la arbitrariedad que puede impactar en los procesos de simbolización si existe una predominante incidencia de los *procesos primarios*.

Pienso en las notas distintivas que deja en las producciones de algunos sujetos que son por esto considerados superdotados, a su vez, también emparentados con la locura y la anarquía. Pienso en los niños, que a veces son derivados al especialista con la presunción de contar con un perfil de altas capacidades y que cuentan con modalidades de aprendizajes restringidos en sus posibilidades de apropiarse de lo *público*, de lo consensuado y lo compartido. Modalidades de aprendizaje en la clausura de lo privado, lo endógeno, perpetuados en el mundo de lo íntimo. No obstante Analía Wald (2010) en una publicación advierte “Pero hay un aspecto saludable en los procesos primarios que no siempre se puntualiza: permiten a los deseos inconscientes formas de realización que implican la eficacia del principio del placer” (p. 5)

Los procesos primarios y primeros, como originarios y posibilitadores de otros, tienen que ser puestos en relación con otros.

Si nos desplazamos al otro término de la relación, están los *procesos secundarios* que no son opuestos sino complementarios. Encontramos la situación de niños atravesados, casi exclusivamente por estos. Prolijos, con criterios de realidad incorporados, pero que, sometidos a la realidad, apelan a mecanismos de sobreadaptación para pertenecer al sistema, quedando enajenados en un control excesivo de racionalidad. La escuela sobrevalora, en muchas circunstancias, algunas de estas características que son reconocidas como indicios del rendimiento académico óptimo y por tanto esperado. En la consulta aparecen estos *perfectos estudiantes* con este antecedente excluyente para confirmar que configuran el perfil de altas capacidades.

Son modalidades de aprender que *descubren* en vez de *crear* y pueden ser formas muy redituables de sumisión para un falso self al mostrar vestigios de la apropiación de una lógica secundaria.

Lo que sería saludable, y se inscribe del lado de la vitalidad, es la movilidad libidinal, la alternancia, la diversidad y variedad de investimentos libidinales.

Aludimos a una *estabilidad*, que suponga un equilibrio *móvil*, y que, si deviene estancamiento, la heterogeneidad que debiera caracterizar a los procesos de pensamiento se coagula en una opacidad informe.

Se trata entonces de mixturar, poner en diálogo y relación ambos procesos para que acontezca la primarización de lo secundario y la secundarización de lo primario y devenga en un pensamiento con movilidad y estabilidad, con intuición creadora que imprima huellas de lo singular, inédito, que rompa con la tendencia a lo compulsivo, y que promueva la incorporación de lo nuevo.

Parados sobre los procesos terciarios, tanto pacientes como terapeutas: los primeros desplegando sentidos y significaciones y los otros, nosotros, ofreciendo un espacio potencial para eso que se enuncia.

El universo emocional

El universo emocional se arma y se muestra como una constelación de afectos, lazos, palabras, risas y lágrimas. Ideales, valores, olvidos y memoria. Sueños y frustraciones. Posibilidades, disponibilidades, reconocimientos y expectativas. Un universo hecho *en el tiempo y de historias compartidas*.

Los niños que cuentan con este modo de aprender son muy vulnerables *al stress emocional*. Los riesgos psicosociales están allí, latentes si no cuentan con los apoyos terapéuticos y educativos adecuados.

Los posicionamientos subjetivos, los modos de asumir estilos de aprendizajes son tan variados como singulares. Se advierte cierta recurrencia que van desde sentirse culpables por sobresalir y se diluyan en el anonimato, adoptando una posición delicada de

invisibilización o bien pueden posicionarse en el lugar de sobreestimación sobre sus propias capacidades, y es cuando los vínculos con sus compañeros y maestros se entorpece: intimidando, desafiando y destituyendo al otro como sujeto de saber. Se los cualifica como soberbios, engreídos y pedantes.

Cuando el adulto rivaliza, y encuentra en la burla y/o el sarcasmo como la única respuesta posible, el sufrimiento psíquico se potencia y se aloja estigmatizando la modalidad vincular. Silvia Bleichmar (2008) denuncia maltrato cuando los adultos actúan con brutalidad y los analistas, agrega, con envidia.

Cada vez que, a estos niños, se los coloca en una posición de rareza o espectáculo, no solo es devastador desde el plano de su subjetividad, quedando en la categoría de *fenómeno* que asusta o divierte, sino que la excepcionalidad no genera políticas ni de educativas ni de salud. La improvisación, la opinión y un derrotero de marchas y contramarchas se tropiezan frente a la ausencia de programas y proyectos institucionales.

En la novela “El niño prodigio” de la escritora ucraniana Irene Nemirovsky (2009) el protagonista tiene un universo tan rico como perturbador:

(...) la noche siguiente, en la taberna levantaron al niño de pie sobre la mesa y le hicieron cantar de nuevo. Él no pensaba de antemano lo que iba a decir; porque inventaba las palabras, despertaban en él como pájaros misteriosos a los que solo tenía que dejar volar y la música adecuada las acompañaba con la misma naturalidad. Las reyertas, los gritos no lo perturbaban, porque inventaba sin cesar canciones de bebedor, para las que todo aquel ruido, todos aquellos clamores resultaban indispensables. Lo obligaban a repetir la misma cosa veinte veces y él se prestaba de buen agrado, más orgulloso de su ascendiente sobre todo aquellos hombres, que habrían podido machacarlo fácilmente de un puñetazo. Su fama brillaba en el barrio cada vez más. Su áspera naturaleza lo hizo exigir dinero por cada velada. Le echaban copecs a puñados. Muy pronto no tuvo necesidad de trabajar en otra cosa.

De día dormía al sol o vagabundeaba por las calles. Los muchachos de su edad lo trataban con deferencia porque contaba con la protección de toda la hez del puerto. En casa sin embargo su reputación no impresionaba todavía a nadie. Viendo que Ismael se desentendía de la escuela., su padre rezongaba y su madre se lamentaba. Pero como Ismael traía dinero, no lo hostigaban. (...) (p. 27)

Salinger (2004), en su novela *Franny y Zooye*, describe el sentimiento de extrañeza que invade a estos mellizos

(...) -somos bichos raros, los dos Franny y yo - anunció levantándose - ni siquiera puedo sentarme a comer con un hombre y tomar parte de una conversación decente. Me aburro tanto o me pongo tan retórico, que si este hombre tuviera un poco de sentido común me rompería la silla en la cabeza. (p. 112)

Continuando con este contrapunto entre autores contemporáneos y otros del siglo pasado, se advierte la vigencia de algunas observaciones como las referencias de Marian Scheifele (1964) a diferentes sentimientos plausibles de alojarse en la subjetividad:

(...) el sentimiento de soledad que puede asaltar al niño sobredotado a causa de sus diferencias entre los intereses de actividades de los niños de su edad y las propias. El sentimiento de inferioridad acosa frecuentemente al sobredotado al sentirse incapaz de participar en juegos como uno cualquiera y la posibilidad de sentirse abrumado por una preocupación por el destino del mundo y su destino en él (p. 53)

Advertimos entonces que el proceso de subjetivación y sus avatares entre *proximidad* y *extranjería* exige un trabajo psíquico intenso. Posibilita el posicionamiento psíquico que asume un sujeto a partir del cual modifica o amplía su campo social. Proceso tan sustancial y a veces ausente en la discusión de las intervenciones educativas.

Lucía Garay (2015) señala una ausencia muy pregnante:

A pesar de que las escuelas son instituciones educativas de sujetos para sujetos, la cuestión de la subjetividad está ausente de la reflexión, del análisis y de las estrategias de acción. También de la formación y la capacitación docente. Nuestra posición de educadores, lo queramos o no, nos obliga a intervenir y esa acción tiene efectos en quienes se interviene y en nosotros mismos. Poderla pensar reflexivamente es un desafío que no deberíamos eludir (pág. 44)

En la lectura que Rodulfo (2009) hace de lo creativo-destrutivo en el pensamiento de Winnicott, señala su inscripción en la tradición anti intelectualista y recuerda que pone a la inteligencia en *entredicho* y advierte que la conjunción temprana de inteligencia con inmadurez y fallo ambiental temprano vuelve la inteligencia *en contra* del sujeto, ya que en vez de facilitar el establecimiento de la alteridad, estorba o bloquea la posibilidad de gozar del encuentro con otros, de subjetividad a subjetividad.

El aprendizaje: colores y tonalidades

Interés por temas inusuales o por temas comunes desde una perspectiva peculiar / despliegue de una memoria exhaustiva / ocurrencias / entendimiento súbito de temáticas y consignas / observación de detalles singulares y puntuales/ descripciones y narrativas articuladas / atención distributiva / un lenguaje metafórico y metonímico enriquece el pensamiento simbólico.

Enriqueciendo aquel listado inicial de características del aprender podría sumarse que se observa un proceso de pensamiento con una marcada capacidad potencial de conexión con el mundo “*es un avión*”, “*piensa en banda ancha*”, comentan los adultos. Para los padres y desde la escuela el aburrimiento suele ser “la” característica sobrevaluada y decisiva para señalar la falta de mo-

tivación del entorno que no logra cautivar tanta potencialidad en ciernes. ¿Quién o qué es aburrido? ¿El ambiente exiguo de propuestas o la subjetividad monocorde, con un sensorio saturado? ¿El aburrimiento deviene por represión o también por desolación? se pregunta Corea (2005) quien, además, pone al aburrimiento como la figura sintomática de la subjetividad contemporánea. Me he topado con el aburrimiento de los niños evaluados ligados a múltiples sentidos. Cuando Mateo, interesado en los mapas y planos de la ciudad y con una pila de hojas y lápices comunes, reinterpretaba el mapa de marcaba las rutas que lo llevaban de un lugar a otro, parecía aburrirse con la actividad propuesta por otro. Es verdad “*estaba en otra*”. Pero ¿*es* aburrido, *estaba* aburrido o estaba pensando en otra cuestión? Juan “*no da bolilla*” dicen en la escuela. Si le hubieran preguntado sabrían que estaba planificando, por ejemplo, el armado de sus marionetas, o Tomás las historietas que diseñaba. A Katy sus preocupaciones ambientalistas la abrumaban y, claro, con una participación exigua la lectura era de aburrimiento frente a la propuesta curricular. ¿Sería aburrimiento entendido como vacío subjetivo?

Muestran una *avidez* por el conocimiento, curiosidad que hay que ayudar a regular para que no devenga en actitudes compulsivas. Se advierte una disponibilidad y combinación de múltiples recursos. También pueden realizar una codificación selectiva de la información. Se observa una tendencia al trabajo individual e independiente. Manifiestan un interés en la lectura y procesos metacognitivos desarrollados

No se trata de crear escuelas especiales, sino de seguir el criterio de la integración, y la inclusión en aulas comunes. Esta no es una propuesta nueva, Baker (1963) hacia una afirmación en este sentido “uno de los mayores obstáculos que se oponen a un mejor y más completo programa de educación para los niños excepcionales, surge del difundido error que ellos constituyen una clase separada y distinta de la que forman los otros niños...” (p. 17)

Como no hay programas ni indicaciones masivas, cada familia deberá conformar las experiencias educativas, más allá de lo escolar, que van a contener y estimular a ese niño. La participación en grupos, talleres, deportes, idiomas, ludotecas amplían los espacios de aprendizaje y encuentro. El taller de creatividad a través del arte *Cuéntame un cuadro*¹ que co-coordiné durante muchos años, proponía el recorrido por museos de artes visuales, dialogo con artistas plásticos, ejercicios para la reinterpretación de las obras.

Una escuela que *sí es para todos tendría que ser para cada uno* tendría que diseñar estrategias posibles como la de realizar ajustes curriculares individualizados. Propiciar un *enriquecimiento* radial de la currícula, en el sentido de una ampliación horizontal combinando actividades de libre elección, interés por tareas nuevas, tareas–reto. Investigación y desarrollo de la creatividad. Scheifele (1964) ya se refería a actividades de enriquecimiento relacionadas con la institución escolar y/o la comunidad, con los grupos, actividades independientes y creativas. Agrupaba, diferentes propuestas, que tienen que ver, por ejemplo, con una participar de lo que hoy se denomina grupos de narradores que cuentan a los niños más pequeños de la institución /escribir carteleros / idear juegos, problemas matemáticos, coreografías, escenografías, proponer debates y dirigirlos, coordinarlos, armar colecciones, sonarizar cuentos, investigar, entrevistar ilustrar, grabar, registrar, sacar fotos, entre una cantidad de propuestas concretas.

También, la *aceleración* es una medida posible, no como primera opción, y ahuyentando del imaginario esas escenas de películas *hollywoodenses* donde pequeñitos concurren a la Universidad. Aun cuando la recomendación fue de un año académico, a lo sumo, la respuesta obtenida fue de una negativa rotunda aludiendo al riesgo de estigmatización y de lo traumático. Lo mismo suele ocu-

¹ El Taller de creatividad a través del arte “Cuéntame un Cuadro” se desarrolló en la ciudad de Córdoba desde 2008 hasta 2015. El trabajo con las artes visuales y los museos de nuestra ciudad fueron una constante en la propuesta de trabajo. Pero por sobre todo objetivo específico, este taller tenía la intención de constituir un espacio para el despliegue de los procesos imaginativos y de encuentro con otros.

rrir con la repitencia de un grado. La pregunta sobre lo singular y específico de cada situación, de cada niño queda tapada por los supuestos *a priori* que impiden siquiera hablar de una posibilidad. El desafío se centra en *estimular* sin perder de vista el desarrollo subjetivo armonioso, estando con otros, en una relación de empatía e interacción.

Respuestas y abordajes

La estructuración de la psique se relaciona no solo con las funciones parentales, sino que habría un tercer organizador del espacio al que el yo puede advenir: el espacio social.

Como psicopedagogos, tenemos la responsabilidad *subjetiva* de interrogarnos respecto de nuestra intervención profesional, en tanto *intervención* alternativa y creativa, no solo porque planteamos y construimos dispositivos de abordaje singulares para cada paciente, grupo o institución, sino porque la cuestión de la simbolización está ligada a la problemática del aprendizaje y es importante que la propia intervención psicopedagógica dinamice la oferta *simbólica*, promoviendo el despliegue de su producción creando y/o restituyendo espacios de subjetivación. El aprendizaje, como búsqueda y encuentro de sentido, nos interpela, en su complejidad como condición de posibilidad, a pensar en nuestra propia representación simbólica de la realidad y en la heterogeneidad de nuestros procesos de pensamientos.

La tarea que nos aguarda es instalar esta problemática como una discusión sostenida en nuestra agenda de investigación y formación. Las políticas públicas de educación aguardan la reglamentación de lo que la Ley 24.195 ya prevé. Esperemos activamente y no ingenuamente.

Silvia Bleichmar (1997) se lamenta que frente al malestar sobran en nuestras instituciones haya una cantidad de inteligencia desperdiciada como talentos y entusiasmos sofocados, agrega.

Así que los profesionales tendremos que estar atentos e imaginativos. Atentos a lo que apuntala y contribuye a sostener la creatividad. Atentos para lo que hay que dar y a lo que hay que negar.

Presentes y disponibles. Repasando una biografía de Claude Debussy, encontramos que está llena de peripecias amargas y caóticas. Pero embarcado en un camino de pasión y voluntad de existir, el apetito de la vida fue su motor. Y contó con algunas presencias claves como la Señora Mauté que le daba clases de piano gratuitamente cuando nadie apostaba por él y el profesor Marmontel del Conservatorio, severo, crítico y muy presente que veían al autor de tanta belleza. Pronto sería *Debussy el de Claro de luna, Preludio a la siesta del Fauno, El mar, los arabesques*.

Visibilizar estos modos de aprender a través de la investigación en nuestras aulas, en nuestras escuelas y acompañando a los niños en su modo de conocer el mundo, a sus familias y a los educadores. Se trata de trabajar a favor de una oportunidad para que los aprendizajes logren un enriquecimiento simbólico convencidos de que la subjetividad es constitutiva de los procesos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Baker, H (1963): *Introducción al estudio de los niños sub y superdotados. Primera parte* Buenos Aires: Kapeluz.
- Bleichmar, S. (1997): El malestar sobrante. *Revista Topia* Nro. 21.
- Bleichmar, S. (2008) Clínica psicoanalítica y neogénesis. Buenos Aires: Amorrortu
- Corea, C y Lewkowicz, I. (2005): *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós educador
- Garay, L. (2015): Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Green, A. (1996): *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires: Eudeba.
- Landau, E (2006): *Elecciones creativas*. Buenos Aires: Nueva Librería.
- Nemirovsky, I (2009): *Un niño prodigio*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Salinger. J.D. (2004) *Franny y Zooey* . Buenos Aires: Edhasa Literaria.
- Scheifele, M (1964) *El niño sobredotado en la escuela común*. Bs As, Paidós.
- Rinaudo, M C (2002) Reseña de Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención de Mihaly Csikszentmihalyi. *RED. Revista de Educación a Distancia*, N. 4. España: Universidad de Murcia.

- Rodulfo, R (2009) *Trabajos de lectura, lecturas de la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Vergara Panzeri, M. (2012) *Altas capacidades intelectuales y creativas*. Buenos Aires: Editorial Nueva Librería.
- Wald, A (2010): *Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niño* Trabajo presentado en el 46° Congreso Internacional de la I.P.A (International Psychoanalytic Association) Chicago

Capítulo 6

Intervenciones “psi” en el ámbito educativo

Flavia Avaca López
María Carolina Caón

Situarnos y pensarnos en lo educativo.

Partimos de la idea de que la cultura y la educación van de la mano y que entre ambas se produce una relación que se caracteriza por ser dialéctica, dinámica y en constante reconstrucción. En palabras de M. López Melero (2008), la educación es aquella práctica que posibilita la transmisión de valores humanos, y que permite que la persona devenga y se construya en un sujeto cultural.

En la cultura de la que hablamos, predominan y se transmiten concepciones de hombre, de naturaleza, valores e ideologías que han sido construidas socialmente a lo largo de la historia de la humanidad. Estas concepciones son las que de alguna manera signan y determinan lo que se considera valioso para una sociedad, y la manera en que las personas piensan, accionan, se comunican y aprenden.

Decimos entonces, que el fin de la educación es la transmisión de conocimientos, valores y costumbres culturales, construidos socialmente. El espacio educativo es más amplio y contextualiza su objetivo apoyándose en un espacio social, dando un lugar a lo

simbólico. Se entrecruzan allí, sujetos con historias de vida, formación y aprendizaje (que forman parte y hacen la escuela) que depositan allí expectativas y deseos; las circunstancias sociales y personal de los docentes las políticas que los regulan las acciones; alumnos que tienen derecho a recibir educación pero que cada vez encuentran más motivaciones fuera de la escuela; familias que, en algunos casos, delegan la función educativa a la escuela sin implicarse; y una institución a la que le es cada vez más difícil proyectarse, porque queda muchas veces obsoleta aún en los objetivos mínimos.

La trama en el espacio educativo está pensada en relación a los intercambios que promueve y a los conceptos (aprendizajes en el sentido amplio) que produce como efecto. A su vez forma parte del sistema educativo y este, conforma y es contenido, por en el sistema Estado. El Estado es un tipo de organización que regula jerárquicamente a un grupo de personas en un territorio dado, concedido o ganado en el marco regional y mundial.

Situándonos en este contexto y en los tiempos actuales, observamos que es en las instituciones educativas donde se manifiestan y expresan problemáticas políticas, sociales y culturales, por esto, la escuela es en sí un espacio complejo. Este contexto, complejo y problemático, aparece continuamente en el discurso de los miembros, quienes plantean en la escuela una queja, un reclamo sobre lo inadecuado de las respuestas de la escuela, frente a las situaciones que la atraviesan, y que pueda dar respuesta a la crisis que estamos transitando como sociedad. Hoy nos encontramos con que:

Hablar de crisis podría llevarnos a culpabilizar a las víctimas de una sociedad que instala políticamente formas de desigualdad, fragmentando espacios, (...) demostrando formas diferentes de organizaciones familiares o desacreditando otros modos de aprender en los niños, niñas y jóvenes (...) la enunciación de la crisis conduce a la victimización, culpabilización o patologización de los sujetos (Nuestra Escuela, 2012)

Una vez que logra cierto modo de funcionamiento a través de normas reguladoras como el horario, el espacio y los contenidos acordados, los sujetos por naturaleza psíquica humana se opondrán a lo que sienten injusto, que se aleja de sus deseos, que limita la libertad de ser. Así los sujetos de una comunidad querrán, a través de la misma o fuera de ella, expresar una forma particular de ser. La institución entonces se encuentra en el entrecruzamiento de discursos, entre de la norma y lo singular o particular.

Vemos en este pequeño recorrido que el alumno en situación de aula, el contenido, el docente y la familia, la institución y la comunidad, forman parte de una compleja trama de relaciones y condicionamientos de los que no se puede despojar, porque carecería el sentido y a los que, por lo tanto, tiene que brindar la capacidad de mantenerse y desarrollarse, adaptándose constantemente a lo nuevo. Debe buscar el equilibrio. Pensamos que esto es mucho más fácil de decir que de hacer.

Estos fenómenos que caracterizan la época que estamos transitando, nos lleva a preguntarnos ¿Qué puede pensar/hacer un equipo de profesionales psi en este lugar, con estas problemáticas? Creemos que no hay una única respuesta, pero intentaremos abordar la manera en que nos posicionamos, como miembros del equipo de orientación escolar, para propiciar y habilitar nuevos pensamientos y posicionamientos.

Hacer trama: entre las acciones de prevención y promoción.

El equipo de orientación se constituye en las instituciones educativas como un espacio de reflexión e intervención sobre diversas demandas. Con esta amplia mirada pretende plantear preguntas y diálogos siempre dinámicos, que permitan desarrollar estrategias de acción sobre situaciones concretas, individuales, pero también grupales y comunitarias.

Dichas intervenciones siempre estarán destinadas a propiciar, como se planteó anteriormente, espacios donde se generen nuevos pensamientos sobre las demandas que surgen y así poder habilitar el entendimiento de la dificultad que se concrete en esquemas de acción y relación con el medio, cada vez más complejos. Por esto, podemos decir, que el equipo de orientación escolar, va a trabajar para generar una invitación en los miembros de las instituciones educativas, y es la invitación a pensar, a interpelar-se.

Las intervenciones que realizarán los departamentos de orientación, estarán a cargo de profesionales *psi*, ya sean psicólogos y/o psicopedagogos. Las intervenciones serán propiciar e invitar a pensar sobre las demandas y problemáticas que surgen en estos espacios, con el objeto de poder brindar una nueva versión sobre lo acontecido, una versión que integre todas las dimensiones del problema, que permita que aquel que consulta se implique, despliegue sus conocimientos previos, haga circular las palabras, y pueda construir una nueva mirada de lo diferente o problemático que lo aqueja e inquieta.

Intervenir implica tomar las demandas que surgen a nivel institucional, poder analizarlas y generar acciones que posibiliten la invitación a pensar con otros, identificando que aquello que surge como problemático o diferente en la escuela, tiene múltiples causas, que van más allá de un reduccionismo de causa-efecto.

Esta invitación a pensar será desde el reconocimiento de la trama, que da existencia al espacio educativo, implica poder mirar las micro culturas que se encuentran dentro de la escolar, también poder dar cuenta de las múltiples relaciones que se establecen entre los miembros de una institución, donde cada uno tiene su rol, tarea, espacio y responsabilidades particulares, pero no de manera aislada, sino que están en constante relación unos con otros. Reconocer la trama implica a su vez, poder generar acciones que favorezcan el entendimiento de lo que sucede y que no se reduzca todo a las limitaciones que podemos encontrar en un sujeto o grupo sino que pueda pensar desde la posibilidad, desde lo que

ese grupo, con características y con una identidad común puede pensar, hacer y aprender.

Es en el encuentro con los otros, con lo instituido, con la identidad de la escuela, con el proyecto educativo específico, y con las leyes que enmarcan tanto la educación como las funciones de los equipos de orientación escolar que se interviene y se habita una situación, para que las demandas se piensen con responsabilidad y se reconozcan las posiciones que cada miembro ocupa en la trama.

Desde aquí pensamos la identidad que toman los profesionales *psi* en la escuela. Es la de cohesionar diversas voces, con una mirada profesional y ética, posicionándose y dando lugar a un discurso colectivo. El trabajo mismo dentro de los equipos de orientación con otros, dentro la institución escuela, es un ejemplo de esta construcción conjunta, podemos ser desde la escuela los profesionales del equipo de orientación, pero nos conformamos o lo somos cuando hacemos y pensamos con otros, cuando generamos espacios para encontrarnos con las demandas y hacer de ellas nuevas posibilidades de accionar.

Por esto decimos que el profesional “psi” que interviene en lo educativo lo hace desde la complejidad, siempre propiciando que se genere el entendimiento de los hilos que conforman la trama educativa, y que cuando se ayuda a desatar un nudo de esos hilos encontrados y en relación, se posibilita nuevas formas de relación, entre miembros sean docentes, alumnos, directivos. Formas de relación que incluya a todos, que permitan que todas las voces se escuchen y que permitan la construcción colectiva.

Esta trama que se irá tejiendo y dejando entrever, define las acciones que realizan los profesionales “psi” en las escuelas, ambas serán pensadas y planificadas desde la postura de que las instituciones son complejas, y requieren intervenciones de ésta índole. Estas acciones serán de prevención y de promoción

La prevención implica de poder anticiparse y detectar aquellos factores que sean riesgosos y que puedan obstaculizar los procesos

de enseñanza y aprendizaje. Mientras que la promoción da cuenta de todas aquellas acciones que se realicen con el fin de detectar aquello que se presente como positivo en el capital cultural de la escuela, y que esto pueda potenciarse.

Por esto, es que las orientaciones que se realicen estarán encuadradas en estas acciones anteriormente desarrolladas, siempre intentando dar luz a la trama que se observa, con el fin de generar espacios donde se trabaje en pos de promover la salud del aprender de docentes, alumnos, directivos, padres, teniendo en cuenta todas las dimensiones que conforman la trama y sabiendo que no se puede realizar intervenciones sólo en una dimensión sin producir efectos en las demás.

El trabajo del orientador será el de poder, a través de la prevención y la promoción, posibilitar que cada miembro de la escuela puede reconocerse desde su rol y proyectarse en el mismo.

Problematizar las demandas... ¿una construcción posible en los tiempos que corren?

¿Qué es la demanda en el espacio educativo? Como cualquier demanda, supone un llamado a satisfacer una necesidad, a que el demandado pueda dar respuestas sobre lo que se presenta. Las demandas exigen dar un saber a aquel que se acerca con la pregunta, con la inquietud, o con el temor, porque hay algo que lo implica, lo interpela y no puede dar respuestas porque manifiesta que “no sabe”.

Muchas veces la necesidad es resultado de algo que falta pero que no desea ser resuelto. Dicho de otro modo, una demanda centrada en el otro que la puede satisfacer, pero que no implica un involucramiento ni compromiso muchas veces, por parte del que la enuncia.

Docentes, alumnos y familia presentan todo el tiempo deseos que los otros no pueden satisfacer, y si existe el espacio de orienta-

ción escolar son comúnmente llevados aquí. El profesional psi que intervenga proponiendo espacios de intercambio y construcción, verá muchas veces resistencia a un análisis de la situación que presentan, en el que ellos mismos se vean críticamente y tendrá el profesional éxito o no de acuerdo a cuán amable y digestible sea la presentación o mediación con la palabra.

Cuando un agente de la institución trae consigo una demanda, la misma es significativa de algo, y va a requerir que el profesional psi, pueda habilitar los espacios para que se construyan nuevos esquemas de inteligibilidad y de acción, que permitan relacionarse con aquello que se presenta como problemático, de una manera más compleja, es decir, construir nuevas formas de pensar y de relacionarse con un sujeto, un grupo de sujetos, un objeto de conocimiento, una metodología de enseñanza, entre otros aspectos que pueden aparecer como demanda.

El pensar la demanda con otros, tal vez es el trabajo que requiere de mayor creatividad y paciencia por parte de los profesionales que conforman el equipo de orientación, ya que trabajar sobre la misma, implica a su vez, trabajar con el no saber del otro y el no saber propio y lo que esto produce en cada uno.

Creemos que los profesionales necesariamente deben poder pensar en esto, porque atraviesa el compromiso y la responsabilidad ética de lo que es el trabajo *psi* en el ámbito educativo.

Será necesario también, poder problematizar esa demanda, poder plantearla a través de una pregunta, algo que interrogue al que demanda. Este pasaje implica construir y producir conocimientos con otros, y esto trae consigo la elaboración de herramientas y operaciones que se llevarán a cabo para poder intervenir, siempre desde la promoción de la salud del aprender (del docente, del alumno, del directivo, del padre) y la prevención de factores de riesgo.

Nicastro (2008) nos ayuda a pensar en esta problematización, y ella establece que:

Desde allí se avanza en un tipo de interrogación que, a partir de hacer foco en esas cuestiones, se pregunte por sus

significados, por lo que se piensa sobre ellas, por el lugar que ocupan, etc. En este sentido, la problematización tiene como propósito promover otra mirada, hacer otras preguntas, establecer otras relaciones desde preguntarnos por las prácticas, los discursos y las tramas relacionales de las que formamos parte más allá o más acá de los formatos escolares habituales hasta por los modelos de asesoramiento a los que adscribimos (p. 2)

Los agentes que conforman la escuela, se encuentran en esta trama institucional, donde se habla sobre lo pedagógico- didáctico, de tiempos y espacio, de alumnos con dificultades, de logros académicos, sobre la relación familia-escuela, la posición del sistema en las políticas y el estado, el trabajo, y mucho más.

Hacer circular la palabra

En el trabajo de intervención *psi* en el ámbito educativo, cuando nos referimos a hacer circular la palabra ¿en qué estamos pensando?

Esto quiere decir que se pueda hablar de cosas no dichas que pueden estar entorpeciendo la comunicación, como así también la expresión de necesidades y la satisfacción de deseos. Pero además de hacer que las palabras circulen, también puede ser necesario que se abra un espacio de producción de nuevas palabras y nuevos significados, ya que las prácticas y lo que pensamos sobre ellas se han modificado.

El espacio educativo, y esto no es una novedad, está íntimamente atravesado por el lugar donde se sitúa y el momento histórico que atraviesa. Es necesario pensarlo tanto en movimiento interno como externos, en dialéctica constante entre sus elementos, como una embarcación que lleva una carga que es lógica de su función, pero que a la vez navega en el agua que la sostiene y le da en sentido.

Hacer circular la palabra en este ámbito tiene que ver con darle sentido a un espacio determinado, y a la vez otorgarle significado a lo que se produce dentro o sobre ese espacio. El contenido y el continente, lo escolar, las instituciones, la trama de significados son espacios donde se produce y se reproduce el lazo social, y fuera de los cuales no hay sujeto de la cultura.

El trabajo del profesional *psi* se realiza, proponiendo el desarrollo de acciones de habilitación y acompañamiento de las prácticas a través de procesos dialógicos, que, como intermediación corta con lo naturalizado, la endogamia, la falta argumentativa, señala la autora. Así mismo, este acompañamiento debe además tener un marco teórico que lo guíe y un marco de prácticas previamente establecido. Y finalmente un recorte del objeto de estudio y problematización de los mismos.

Seguir interpelando y problematizando

Con estas palabras hemos querido dar cuenta de algunas temáticas y situaciones que nos toca trabajar frecuentemente en el ámbito educativo. Así hemos hecho un recorrido desde cómo pensamos esta institución social (compleja y con múltiples condicionantes) el modo particular en que se configura, cuando se produce dentro de ella el encuentro entre los sujetos y de los sujetos con lo institucional. Surgen así, demandas que desde nuestra posición invitamos a problematizar, a poner en duda, a darles nuevos significados con la convicción que desde allí podemos abrir a nuevas palabras.

Sin embargo, no por esa convicción, dejamos de problematizar nuestra labor “psi”, revisando nuestras acciones e hipótesis, sobre el movimiento de la trama y los objetivos que persigue. Confiamos en la idea de que el acompañamiento psi a las instituciones educativas, posibilitan un modo propicio para un pensamiento reflexivo y creativo, para “pensar con otros y para pensar a otros”,

como nos proponen Nicastro y Greco.

Sería interesante seguir pensando sobre algunas cuestiones que hacen a la construcción y el sentido de la trama que hace al ámbito escolar, como por ejemplo ¿Cómo trabajar lo diverso y lo común? ¿Qué sentido común circula en la escuela, más allá de las normas que la organizan? ¿Qué necesitan los docentes, alumnos, padres y directivos?

También podría pensarse en qué fenómenos de los que se dan en la trama aparecen más frecuentemente como problemáticos, y que, si a la dialéctica de los intercambios se le pueden sumar otras maneras de intervención significativa, además de la problematización.

Creemos que el trabajo de los orientadores en el ámbito educativo constantemente interpela dicha función, se necesita de un trabajo con otros, de poder ir y venir de lo individual a lo grupal, de poder leer las diversas demandas y darle sentido a las mismas, siempre habilitando los espacios para que aquellos que se presentan con la intención (explícita o implícita) de pensar una situación, puedan posicionarse desde el saber, sin depositar en el profesional la búsqueda de soluciones mágicas y rápidas. Creemos que la función del profesional “psi” está en esta constante búsqueda, interpelación y problematización de lo que se dice y lo que no, desde dónde se interviene, los espacios que habilita y en el poder posicionarse entre “mirar la luna y mirar el dedo” como plantea S. Nicastro (2008) y que es allí donde:

Se instala la interrogación que tiene que ver con la posibilidad de sorprendernos, posibilidad que implica un equilibrio inestable entre lo que se conoce y lo que no se conoce, lo que se piensa como inmutable y aquello que sólo puede ser vislumbrado cuando nos posicionamos como testigos de quienes testimonian, de los otros, y no como “opinadores” “evaluadores o “jueces” (p. 9)

Referencias bibliográficas

- Bergonzo, A. (2015) *Apuntes Psicopedagógicos*. Córdoba
- Greco, M., Nicastro, S. (2012) *Sobre el acompañamiento de las trayectorias*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- López Melero, M.A. (2008). La didáctica de la escuela inclusiva. En De La Herrán Gascón, A. y Paredes Labra, J. (coord.) *Didáctica General. La práctica de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*
- Nuestra Escuela (2012) Curso Nacional de Formación Permanente: Los equipos de Orientación Escolar. Ministerio de Educación de la Nación

Parte III.

INTERVENCIONES EN Y DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Capítulo 7

Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar.

Elisa Azar

*La fábrica de los pensamientos no se sitúa
dentro ni fuera de las personas; se localiza “entre”.*
Alicia Fernández

La intervención psicopedagógica se realiza desde una posición en el campo disciplinar y en el campo que constituye el ámbito de intervención (salud y educación) en espacios sociales recortados tales como instituciones, organizaciones, o bien esferas privadas. Posición dada a partir de una historia de formación dentro de una historia disciplinar, junto a un conjunto de creencias, con conocimientos teóricos y metodológicos (hábitus), y con una determinada illusio sobre la intervención. Es por ello que nos parece oportuno hacer explícita nuestra posición frente a la disciplina y su objeto, en cuanto ello permitirá comprender algunos hilos de la trama desde donde realizaremos nuestras reflexiones, las que versaran sobre las indagaciones e intervenciones psicopedagógicas en general y en la escuela en particular.

Posición clínico-relacional en el campo disciplinar

Caracterizamos nuestro posicionamiento disciplinar como *clínico-relacional*. *Clínico*, en el sentido de una metodología, una postura, una estrategia de abordaje de su objeto el sujeto aprendiente, ello supone, “mirar” lo que le pasa y “escuchar” su discurso, descubriendo signos que permitan dar sentido a lo mirado y escuchado. Clínico también por cuanto se caracteriza por ser *singularizante*, dando importancia a la original convergencia de factores y dimensiones implicadas del sujeto aprendiente y un modo de intervención profesional que incluye al psicopedagogo como participante comprometido, cualquiera sea el contexto de trabajo (consultorio, escuela, etc.) o el tipo de intervención –acción- (promoción, prevención o asistencia), reconociendo los fenómenos de transferencia e implicancia.

Relacional, pues se pone el acento en las articulaciones e interacciones, en este punto acordamos con Edgar Morín (2004) filósofo y sociólogo francés, quien plantea la insuficiencia de las prácticas clásicas del conocimiento y la necesidad de no aislar los objetos de conocimiento, de restituirlos a su contexto, a la globalidad de la que son parte y nos insta a pensar desde un paradigma de la complejidad y un pensamiento ecológico-sistémico. Así consideramos necesario atender a la dimensionalidad del objeto, a lo contextual y sustentarnos en las prácticas de los sujetos sociales.

Al referirnos a la *dimensionalidad* aludimos tanto a lo estructural del objeto como a la manera de acercarnos cognoscitivamente a él, en tanto el modo de abordaje se amolda a lo real, en otras palabras, nuestra mirada del sujeto aprendiente será dimensional, pues él mismo lo es. En alusión al concepto de dimensionalidad, el filósofo argentino Pablo Etchebehere (2011, p.24) considera que comprender lo real desde este concepto ha permitido dar una respuesta al problema de la unidad y la multiplicidad en el hombre. Problema en cuanto que, si bien el hombre se nos presenta como uno, también lo hace como una diversidad de aspectos y

dimensiones, simultaneidad de unidad y diversidad que de no ser comprendida nos puede llevar a disgregación y dispersión.

El objeto de estudio psicopedagógico, - núcleo central, fundamental y diferenciador- es el sujeto en situación de aprendizaje o aprendiente. *Objeto subjetivo* (Müller, 1989, p.11), al que consideramos aprendiente en tanto partícipe de una escena que lo significa como tal en relación a otro significado como enseñante. Esta consideración refiere a una realidad compleja, donde se entraman de manera diversa y singular aspectos sociales, culturales, orgánicos, corporales, afectivos, cognitivos, económicos, políticos, institucionales, etc. (Azar, 2012, p.86).

Ahora bien, así definido el objeto, advertimos por un lado que este se sustenta en el hombre, la persona humana y por tanto, pensamos que tomar en consideración la advertencia de Etcheberry (2011, p.24), puede ayudarnos a no hacer reduccionismos en miradas sesgadas desde la biología, la psicología o la sociología (biologismo, psicologismo o sociologismo).

Se entiende por tanto la necesidad de partir y aportar a una teoría psicopedagógica que dé cuenta de su objeto de estudio, *el sujeto en situación de aprendizaje normal o patológico*, y evidencie la interrelación y/o articulación de los aspectos anteriormente mencionados e implicados en los procesos de aprendizaje y de la situación ínter-subjetiva (contexto social-cultural) necesaria para que este ocurra.

Comprendemos que el sujeto aprendiente se constituye desde un organismo heredado y en relación vincular con otros sujetos. Relación vincular a partir de la cual el *cachorro humano* se sujeta al inconsciente, al lenguaje y a la cultura, proceso que simultáneamente conforma su estructuración cognoscitiva (inteligibilidad), su corporalidad y su sociabilidad. En tanto el sujeto aprendiente es un objeto construido, representa una proyección, un recorte de la realidad del hombre, persona humana, por lo que nos demanda el imperativo ético de su no instrumentalización.

En relación al aprendizaje, sostenemos es un proceso que se realiza en función de ciertas estructuras que son inconscientes, (nunca es consciente para el sujeto el proceso por el cual aprende) y en un contexto, es decir, solo es posible dentro de una relación vincular, construida en un determinado contexto natural, histórico, social y cultural.

Cada persona utiliza para aprender sus herramientas genéticas, físicas, biológicas, mentales (cognoscitivas-afectivas), sociales, implicando sus convicciones de fondo, su acervo de saber, sus ideas y conocimientos anteriores, sus hábitos¹, sus capitales, su *illusio* y en este sentido se aprende desde la propia historia personal-social así como desde la modalidad de pensar y aprender construida en una trayectoria de experiencias, para lo cual fue necesario una relación primaria dadora de sentido que haya instalado en el sujeto por vía del afecto, el deseo de aprender, el deseo de conocer.

Es así que el aprendizaje, proceso que ocurre en la dinámica de la educación, implica una relación vincular al menos entre dos personas un enseñante y un aprendiente; el aprendizaje (proceso intransferible) no es posible a expensas de un contexto social. En relación a la vinculación necesaria con otro para aprender, sostiene Fernández (2000) que,

entre quien enseña y quien aprende se abre un campo de producción de diferencias, pues cada uno de nosotros tiene una modalidad de aprendizaje, un idioma propio para tomar lo del otro y hacerlo suyo, y para entregar-mostrarle algo de nuestra obra. (p.11)

Ahora bien, es a partir de habitar un contexto natural y cultural determinado donde se mantienen relaciones intersubjetivas

¹ “Hablar de hábitos es plantear que lo individual e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo” Por otro lado, “el hábitos no es el destino [...] siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentando de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable más no inmutable” (Bourdieu y Wacquant, en *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo. (pp.87-99)).

(acciones comunicativas y/o interacción con madre, padre, semejante, docente, etc.), que el aprendiente incorpora, metaboliza la cultura, construye conocimientos sobre los objetos, sujetos, hechos, legalidades, normas, etc. En otras palabras, la interacción entre los sujetos, regulada por normas y mediada lingüísticamente, permite la construcción del mundo social, del mundo objetivo y el subjetivo, de manera complementaria uno de otro.

Por el aprendizaje, construimos conocimiento, es decir asimilamos y metabolizamos contenidos teóricos, habilidades, destrezas, valores, etc., que, a través de símbolos, (palabra oral, escrita, gestos) son ofrecidos, enseñados por otro (padre, maestro, cultura). Con ello afirmamos que el aprendizaje supone la transmisión y esta nos remite a “otro” al que el aprendiente percibe como poseedor de un saber válido y significativo para él.

En esta misma línea de pensamiento, comprendemos los procesos de aprendizajes escolares, como creación y transformación de significados, sobre sí mismo, la vida natural, objetiva y social, a partir de un proceso de elaboración subjetiva de los individuos y los grupos mediante sus experiencias en la vida natural, cultural y social en la que actúan; por ello será necesario que las enseñanzas respeten los particulares mundos de la vida, los ritmos y las diferencias individuales.

Las propuestas curriculares deberán basarse en las necesidades de cada grupo y cada sujeto (posible sólo con un currículo descentrado y participativo), atendiendo a que la función última y principal del proceso de aprender es posibilitar la adaptación creativa del individuo, su humanización, con el desarrollo simultáneo como sujeto subjetivo, epistémico y social.

En síntesis, se sostiene que el *aprender* articula desde un organismo y cuerpo a la inteligencia, la racionalidad y el deseo, ello supone la ligazón entre el conocer y el saber (proceso primario y proceso secundario), así como un espacio ínter subjetivo, que permita al sujeto como sostiene Fernández una desadaptación

creativa² (proceso terciario) (Fernández, 2000b p.105); se aprende en relación con otro que transmite su conocimiento a través de una enseña, y además se le transmite al sujeto que quiere que él aprenda y lo cree capaz de aprender (Paín, 1985, p.11-120), lo que implica el establecimiento de un espacio de confianza.

Coherente con las afirmaciones anteriores, entendemos que el desempeño profesional del psicopedagogo tiene como finalidad realizar intervenciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas, camino éste para el pleno desarrollo humano. Tarea que demanda ofertar espacios en los que se propicie, se mantenga o restituya el placer de aprender.

Ahora bien, nos preguntamos ¿qué entendemos por intervención?, esta palabra tiene su raíz en el latín *interventio*, cuya traducción al español significa “venir entre”, y remite a dos órdenes de significaciones, por un lado, alude a una mediación, una intercesión, entendida como buen oficio, cooperación y por otro a una intromisión, a la acción de un intruso que provoca una acción violenta, correctiva, por medio de una coerción y / o represión. Así advierte Fernández (2000, p. 34) la necesidad de distinguir intervenir de interferir y / o no caer en el error de sustituir una por otra. En todos los casos vemos que intervenir refiere al acto de un tercero que sobreviene en relación a un estado preexistente.

En psicopedagogía, hablamos de intervención en el primero de los sentidos e implica la realización profesional de una acción, un tratamiento. Desde nuestro posicionamiento en el campo disciplinar, la intervención psicopedagógica, es siempre *clínica*, en el sentido al que nos referimos al comienzo de este capítulo. Dada nuestra adhesión, es oportuno referirnos a lo que comprende Fernández, (1994), en relación al carácter que otorga el adjetivo “clínica” cuando nos referimos a la intervención psicopedagógica, la autora expresa “la palabra “clínica” hace referencia (...) a un

² Fernández entiende que el sujeto al aprender no se adapta como los animales, en tanto la inteligencia humana supone una interpretación de la realidad externa, poniendo en juego algún sistema de significaciones del sujeto, no es un mero repetidor, por ello propone hablar de “desadaptación creativa”.

modo de mirar, y de intervenir en psicopedagogía, que supone tomar en cuenta las determinaciones inconscientes que participan en el proceso de aprendizaje” (p. 19).

Por otro lado la implicancia del psicopedagogo en lo que pretende indagar-intervenir, es motivo para sostener que su conocimiento profesional nunca es llanamente “objetivo”, ya que el mismo ha sido construido desde su realidad de sujeto particular, dentro de un grupo social y en una determinada época, es decir la intervención se realiza desde un determinado piso epistémico, en un determinado mundo de la vida que supone convicciones de fondo y hábitos, lo que nos indica sostener el trabajo profesional, desde un paradigma indiciario.

Nuevamente surge la pregunta ¿qué finalidad entendemos, tiene la intervención psicopedagógica?

Desde una postura que engloba cuestiones éticas, el accionar del psicopedagogo debe permitir y posibilitar al sujeto construir su autonomía moral e intelectual, a través de intervenciones / orientaciones de promoción, prevención o asistencia. Intervenciones que ocurren en la historia singular (individuo, grupo, u organización), uniendo necesariamente conocimientos, saberes y saber, el pasado y el futuro del sujeto.

Hacemos nuestras las palabras de Fernández (2000), y decimos con ella que

el psicopedagogo [en sus intervenciones] apuesta a que el deseo de conocer, de saber, pueda sostenerse a pesar de las carencias en las condiciones económicas, orgánicas, educativas, de las injusticias, de los déficits, o de las lesiones biológicas [y aún de los excesos de todo tipo] (...) la capacidad de pensar y aprender (condiciones humanas que nos permiten la originalidad, la diferencia y el posicionamiento como autores de nuestra historia) pueden subsistir aun en las situaciones educativas, sociales, económicas y orgánicas más desfavorables (p.21).

En cuanto la intervención es asistencial, en el sentido de la atención del sujeto con dificultades en su aprender, hablaremos de “*psicopedagogía clínica asistencial*”, es decir, intervenciones que implican prioritariamente procesos diagnósticos y terapéuticos. En este orden, diagnosticar la dificultad de aprendizaje de un sujeto implica el análisis dinámico y estructural del entramado de aspectos cognoscentes, subjetivos, sociales y corporales en el contexto donde se realizan las prácticas, es decir tener en cuenta al sujeto³, sus procesos, sus interacciones, así como lo social, lo cultural, lo histórico, que conforman y dan cuenta de su particular modalidad de aprendizaje.

Diagnóstico e intervención: su relación

Atendiendo a las cuestiones antes planteadas, al reflexionar sobre la relación entre diagnóstico e intervención en psicopedagogía, cabría realizar una pregunta, ¿el psicopedagogo diagnostica sólo ante intervenciones asistenciales. Intentaremos movilizados por la pregunta encontrar una respuesta que luego procuraremos fundamentar.

Consideramos, el psicopedagogo no está sólo demandado a diagnosticar frente a la dificultad de aprendizaje del sujeto. Esta respuesta, se sustenta en un posicionamiento ético que nos advierte de la necesidad de reconocer y respetar la singularidad del aprendiente, cada vez que procuramos intervenir ya sea promoviendo, previniendo o asistiendo, independientemente que el aprendiente sea orientado desde el nivel individual, grupal, organizacional o comunitario, o desde cualquier sub-campo disciplinar.

Lo antes expresado, habilita una nueva pregunta, ¿cómo entender al diagnóstico en psicopedagogía?

³ En caso de niños o adolescentes incluimos a la familia, ya que el discurso familiar es constitutivo. El sujeto se conforma como tal en la trama vincular que le da un nombre, lo nombra, lo inviste libidinal y narcisísticamente, lo hace humano.

Según el diccionario, diagnóstico es un *conjunto de signos que sirven para fijar el carácter de una enfermedad...Determinar una enfermedad mediante el examen de sus signos*. (Diccionario Enciclopédico Color- Compact Océano Grupo Editorial- Barcelona). Por su parte, Alicia Fernández (1987), nos recuerda que el término *Diagnóstico* proviene de *día* (a través de) y *gnosis* (conocimiento), (p.103), lo que puede interpretarse como, “*Mirar -conocer a través de...*” ello nos da idea de proceso, (transcurrir), ir mirando a través de uno mismo implicado como observador, a través de las técnicas utilizadas, a través de la familia, etc., mirar- conocer al paciente.

Aun cuando adherimos a las consideraciones de Fernández, proponemos entender al diagnóstico psicopedagógico como una *estrategia* utilizada por el profesional de esta disciplina, que le permite *conocer* el qué, cómo, para qué y por qué de la modalidad de aprendizaje del aprendiente, para guiar sus intervenciones en el proceso de aprendizaje de éste, de modo tal, con la finalidad de promover, prevenir, restablecer y/o maximizar las posibilidades de aprendizaje de dicho sujeto (individuo, grupo, etc.). Diagnóstico psicopedagógico, que se fundamenta en una concepción de desarrollo, de educación, de aprendizaje, de sujeto aprendiente y de objeto de conocimiento. Ahora bien, comprender la relación particular del sujeto con el conocimiento requiere atender al proceso de conocer y no a su resultado, esto, entendemos, ubica al psicopedagogo en una posición particular frente a las técnicas y test de inteligencia.

Acordamos con Evelyn Levy (1992) que, si el objeto de la intervención es el sujeto aprendiente, ni el sujeto ni sus procesos de conocimiento pueden ser dejados de lado, preguntarnos sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje del sujeto aprendiente requiere por tanto del análisis de sus producciones específicas.

De acuerdo a la idea del *diagnóstico como estrategia*, éste implica procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el terapeuta elige y recupera de manera coordinada los

conocimientos conceptuales y procedimentales que necesita para descubrir la modalidad de aprendizaje y/o el significado de la dificultad de aprendizaje. Elecciones y decisiones que requieren de la reflexión consciente del psicopedagogo, operaciones lógicas que atiendan a las características del aprendiente y su grupo familiar, a la situación educativa implicada, como también a las competencias profesionales de quien lo realiza.

En tanto proceso, la estrategia diagnóstica supone un transcurrir, en el que se conjugan diferentes, técnicas, concretadas a partir de apercepciones, entrevistas, pruebas y test. *Encuentro* entre personas *a través* del cual una de ellas (aprendiente) puede por medio de diferentes estrategias y técnicas *mostrar los signos, síntomas, características personales* que presenta, para que la otra (terapeuta) lo guíe con sus intervenciones ya sean de promoción, prevención o asistencia.

La planificación de la estrategia diagnóstica, supone la elección de las técnicas, pruebas y actividades que lo conformaran en cada caso, requiriendo del psicopedagogo, el chequeo permanente (autorregulación). ¿Implica responder también al cómo?, cuándo? y por qué?, utilizar determinadas estrategias, técnicas y procedimientos.

Es objetivo del diagnóstico psicopedagógico entendido como estrategia, proporcionar el análisis dinámico y estructural de los niveles que pone en juego el aprendizaje, (orgánicos, corporales, sociales, cognitivos, simbólicos, contextuales) de modo que nos permita comprender la relación *particular del sujeto con el conocimiento y la significación del aprender para él y su familia*⁴.

Así entendido, diagnosticar supone, *interpretar*, en el sentido de poner en juego una construcción simbólica, a partir de reconocer el entramado de rasgos distintos y distintivos que conforman un sujeto aprendiente. Éste proceso, permite al psicopedagogo

⁴ En el caso del diagnóstico frente al problema de aprendizaje, será preciso poder mirar y escuchar al paciente, respetando la originalidad del sufrimiento expresado por el lenguaje, (palabra, gesto, dibujo, juego, etc.), en el contexto de la relación transferencial.

desde el *conocimiento* que le otorga sobre el *qué, cómo, para qué y porqué* de las modalidades y /o dificultades de aprendizaje, realizar una hipótesis diferencial (siempre abierta) y planear sus futuras intervenciones (Paín, 1975). En este sentido, el diagnóstico, es una estrategia investigativa que da como resultado un conocimiento denominado condicional, en tanto, la hipótesis elaborada ha dependido de situaciones contextuales y debe sostenerse reconociendo su carácter provisorio.

En esta línea de pensamiento, la realización del diagnóstico es una necesidad del terapeuta para poder intervenir. Por un lado, no es un proceso cerrado y totalmente diferenciado de la orientación y/o tratamiento y por otro, nos advierte la necesidad de que el psicopedagogo se posicione, primeramente, como aprendiz del otro a quien pretende orientar.

En psicopedagogía, el diagnóstico es significativo, en tanto necesario para intervenir a favor del desarrollo humano, dicho de otro modo, no tiene sentido en sí mismo, no debe realizarse si no se oferta una respuesta, una propuesta superadora.

Lo antes expuesto nos habilita a pensar metafóricamente la relación entre el diagnóstico y la intervención psicopedagógica como una cinta de moebius, en la que no podemos reconocer de forma diferenciada el inicio y el final de cada uno.



En pocas palabras, entendido el diagnóstico como proceso estratégico, constituye el primer paso para toda intervención, en tanto es el camino para construir un conocimiento sobre el sujeto aprendiz que nos demanda y su singular modo de vincularse con los objetos de conocimiento. Siendo el conocimiento cons-

truido siempre revisable, éste -el diagnóstico es un proceso abierto y desde esta comprensión, diagnosticar e intervenir son procesos imbricados.

La escuela y la intervención psicopedagógica⁵

a. Los distintos modos de intervenir psicopedagógicamente en la escuela

Con la sola intención de transmitir nuestras ideas y pensamientos sobre la intervención psicopedagógica en el contexto escolar, haremos referencias a algunos conceptos a modo de permitirnos acordar una representación de los mismos, en pos de comprender su incidencia en nuestras construcciones y convicciones sobre la intervención en los establecimientos escolares.

Las instituciones sociales constituyen tramas de relaciones y vínculos en las que los sujetos forman parte tanto de su constitución como de su transformación. El vínculo que se constituye entre el sujeto y las instituciones es de necesidad mutua. El sujeto nace y vive en instituciones, estas lo constituyen, no obstante, “ni a través de su orden simbólico pueden determinar por completo la conducta de los individuos” (Garay, 2000). Hablar de institución es referirse a un conjunto de formas y estructuras sociales, como también, de configuraciones de ideas, valores y significaciones instituidas y propias, expresadas en leyes, pautas, códigos, normas que poseen diferente grado de formalización, y que no necesariamente están escritos. Las instituciones portan sentidos y significados específicos de la sociedad que se conservan y transmiten de forma oral, de generaciones a generaciones.

La educación, una de las principales instituciones de la socie-

⁵ Este apartado es una recreación de una presentación hecha en el Colegio de Psicopedagogos en el año 2002, en el marco de una jornada de debates. La presentación se tituló, “Espacio y tiempo psicopedagógico en la escuela hoy. Psicopedagogía Escolar” Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba- Mesas Debates: Ámbitos Psicopedagógicos.

dad, la entendemos como proceso eminentemente humano, que le posibilita al individuo su humanización, su transformación en sujeto social, en sujeto con una subjetividad singular (identidad) así como construir un proyecto personal de vida según un conjunto de valores y determinantes socio-históricos.

Adherimos a Lucía Garay (2000) quien sostiene que hoy la educación

está, asociada al crecimiento económico y al desarrollo social. (...) La calidad de vida humana, en términos de salud, seguridad, integración, creación cultural y proyectos de futuro, depende cada vez más de programas educativos que abran el acceso al conocimiento, la información, la formación de valores que sostienen como meta la defensa de la vida y los derechos humanos y sociales. (...) La educación como función trashistórica, junto con el lenguaje, el parentesco, el trabajo, y la producción (...) [constituyen] los organizadores fundantes de toda sociedad humana (p.8)

Con respecto al sistema educativo Müller lo comprende como sistema abierto, y constituyente como subsistema del sistema sociocultural más amplio. Sistema educativo cuyas partes se encuentran interrelacionadas unas con las otras, *por lo cual se retroalimenta, se adapta y auto-organiza, desarrollando estrategias propias del sistema. (Müller, 2008, p.23)*

Acordamos como Müller (2008) que asistimos a un momento histórico en los que se han licuado los vínculos de reciprocidad, de solidaridad y de mutua responsabilidad lo que agudiza la responsabilidad de la escuela de acompañar el crecimiento, el aprendizaje y la sociabilización de los alumnos, y a su vez de propiciar y favorecer actualización formativa a los docentes y directivos.

Entendemos la escuela, constituye el modo histórico particular de organizar la educación, la misma ha sustituido otras instituciones educativas anteriores en un proceso que se infiltro en la vida social y cultural y se denominó institucionalización de la escuela

o escolarización. Expresa Garay (2000, p.9) respecto de la escuela que esta es *la institución educativa hegemónica de la modernidad* [en tanto] *absorbió y desplazó otras instituciones educativas anteriores a ella: a la familia, la iglesia, el taller, los ejércitos, etc.*

Como explica Lidia Fernández (1998) una primera mirada la escuela nos permite identificar sus componentes básicos:

un espacio material con instalaciones y equipamiento; un conjunto de personas; un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un currículum; una tarea global que vehiculiza el logro de los fines y sufre alguna forma de división del trabajo; y una serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea. Todo esto funcionando en un especial espacio geográfico, en un particular tiempo histórico y en el nivel simbólico de una singular trama de relaciones sociales.
(p. 45-46)

En acuerdo con los conceptos anteriores, entendemos a la *escuela* como la concreción en el ámbito público de la institución educativa, y a esta, como institución de existencia tal como la nombra Enríquez (1987), quien expresa:

...las instituciones en la medida que inician una modalidad específica de relación social, en la medida que tienden a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón (pattern) específico y en que tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas, desempeñan un papel esencial en la regulación social global. En efecto, su finalidad primordial es colaborar con el mantenimiento o la renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y, tal vez, crear el mundo a su imagen. SU FINALIDAD ES DE EXISTENCIA, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas (p.84)

Desde estas concepciones de educación, y escuela nos proponemos pensar la intervención en ellas.

Siendo el fin último de la educación, realizar la humanización del hombre, y la escuela, el organismo público, en el que se concretiza dicha institución educativa, entendemos que ésta es la encargada de realizar la trasmisión a las nuevas generaciones del bagaje cultural que hace a los sujetos miembros partícipes de una determinada sociedad y cultura, (función de socialización y función social), tarea posible si simultáneamente habilita para cada sujeto el desarrollo de su identidad singular (función psíquica) y la elaboración y concreción de un proyecto

Así comprendida la educación y la escuela, entendemos que la intervención psicopedagógica en ella, se encaminará a promover el desarrollo del sujeto autor de pensamiento y acción para posibilitar adaptaciones creativas, reconociendo en cada sujeto que aprende su haz de rasgos distintos y distintivos y respetando, *“su lugar como ser de lenguaje y de cultura”* (Müller, 1984). En otras palabras, creemos que el núcleo de todo desempeño psicopedagógico debe ser la realización de acciones/intervenciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas, entendiendo que éste en su sentido amplio se vincula con la concreción del Proyecto de Vida de cada persona.

Al referirnos a la intervención psicopedagógica en la escuela creemos pertinente realizar dos aclaraciones. La primera de ellas es que desde el posicionamiento en que nos ubicamos, -psicopedagogía clínico-relacional-, no se identifica al alumno con el aprendiente ni al docente con el enseñante. Aprendiente y enseñante no son posiciones objetivas, como lo son el de alumno y maestro, se entiende que el “sujeto aprendiente se constituye a partir de su relación con el sujeto enseñante, ya que son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento” (Fernández, 2000 p. 63), es así que docentes y alumnos pueden posicionarse como enseñantes o aprendientes. La segunda refiere a los niveles de análisis del sujeto aprendiente

en la escuela siendo estos tanto el nivel individual, grupal, organizacional como institucional.

Si la escuela hoy debe velar por mantener la igualdad de oportunidades de todos y simultáneamente por el respeto a la diversidad, el psicopedagogo deberá intervenir en ella colaborando para la concreción de este objetivo institucional. Entendemos con Müller que la igualdad refiere a que todos los seres humanos debemos gozar de la misma dignidad, cualquiera sea nuestra condición social y personal. En cuanto a la heterogeneidad, la diversidad es propia del ser humano y refiere a su singularidad. Sobre el respeto a la diversidad, nos advierte Müller (2008) que

no es fácil reconocer, aceptar, respetar alentar y desarrollar la diversidad. Supone reconocer y aceptar al otro como diferente a uno mismo.(...) Implica cuestionar la naturalización de las transmisiones que modelaron nuestra personalidad cuando aún no podíamos tener conciencia de nosotros mismos, naturalización que nos enseñó a reconocer como iguales a quienes incluimos, a los que guardan cierta homogeneidad con nosotros y a desconocer a quienes no incluimos, a los que quedan afuera como diferentes a nosotros.(...)El “narcicismo de las pequeñas diferencias” impiden reconocer las semejanzas, lo compartido: la condición humana(p.81).

Consideramos, por tanto, será un desafío de la intervención psicopedagógica en la institución educativa, promover el respeto a la dignidad y singularidad de cada sujeto aprendiente (individuo, grupo, organización) que conforma y habita las escuelas, propiciando la solidaridad y la formación de comunidades. Desafío que tendrá que procurará realizar en la medida de considerar todos los factores intervinientes en el aprendizaje de los sujetos en el contexto escolar, lo que incluye atender a la ideología de la comunidad escolar, la particular fisonomía y organización de la misma, sus objetivos en tanto educadora, los factores sociales, grupales e individuales.

Ahora bien, el ejercicio profesional del psicopedagogo se realiza desde la *propia formación profesional* y el *encuadre legal* dado por la resolución N°2473/84 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación con sus anexos (Incumbencias Profesionales) y por la Ley N°7619/87 de la Provincia de Córdoba (Reglamentación del Ejercicio de la Profesión).

Por otro lado, al psicopedagogo en la institución escolar creemos le corresponde *reconstruir de manera constante y creativa su rol*, ya que el mismo debe ejercerse desde:

- a. Un marco legal.
- b. Un marco teórico-práctico referencial desde donde posicionarse, entendiendo por ello una concepción de hombre, de educación, de aprendizaje, de salud y de enfermedad, una formación académica, como también un cúmulo de experiencias profesionales y de sujeto aprendiente.
- c. Una realidad social- educativa singular, la de cada institución escolar en la que se desempeña, que le exige la constante elaboración de dicho marco teórico- práctico.

La actividad profesional y la docencia en la formación de psicopedagogos nos han llevado a reflexionar sobre las posibles intervenciones del psicopedagogo en la escuela. Lo que nos ha permitido identificar dos sub-campos potenciales de especialización en dichas intervenciones. Ellos son, por un lado, el sub-campo de la *psicopedagogía institucional*, como una especialización del análisis institucional en el ámbito de la organización escolar en la que reconocemos los valiosos trabajos de autoras como Ida Butelman y Lucía Garay; y por otro, el campo de la intervención que hemos denominado la *psicopedagogía escolar*. Entendemos que las demandas actuales y la realidad de la práctica profesional de muchos colegas nos habilitan a pensar en la existencia de una tercera modalidad de intervención relacionada a la *integración escolar*, de la que, en esta oportunidad, no nos ocuparemos dado que creemos en la necesidad de un planteo profundo y particular sobre la cuestión en relación a sus múltiples aspectos y a las aspiraciones

de una educación inclusiva; planteo que escapa a los objetivos de este trabajo.

En el primer caso, la psicopedagogía institucional, el psicopedagogo trabaja como *profesional externo* que interviene según demandas específicas, cuya estrategia prioritaria es el análisis institucional, realizando análisis psicopedagógico de la institución educativa.

El segundo sub-campo diferenciado en las intervenciones psicopedagógicas en la escuela lo constituye lo que denominamos Psicopedagogía Escolar, en este caso el psicopedagogo interviene como *personal de la escuela* conformando el servicio psicopedagógico, (los antes llamados gabinetes).

En relación a la psicopedagogía institucional, sostiene Butelman (1996) que la misma responde a un “modelo teórico -práctico que permite una indagación, un diagnóstico y una elaboración de recursos para la solución de problemas en situaciones de carencia, conflicto, crisis en instituciones educativas” (p.13).

Siendo la escuela producto del interjuego de tres instancias: lo social, lo institucional y el sujeto, constituye una realidad compleja que nos reclama una mirada compleja que revele las contradicciones, los quiebres de los procesos regulatorios, y permita el despliegue e integración de instituyentes.

Asimismo, se entiende que las escuelas en tanto instituciones sociales constituyen una trama que articula dos niveles de significados: el psico-emocional, vinculado a significaciones que provienen del mundo interno del agente social (sujeto aprendiente), que se activan en la interacción; y el relacionado con significaciones políticas que derivan de la ubicación del agente (sujeto aprendiente) en la trama relacional del poder dentro del campo social y de las particularidades del mismo.

Evitando caracterizaciones *a priori* se procura desde la variable historia institucional, levantar indicios a partir de captar las cualidades de la realidad fáctica analizada, desde una actitud de interrogación frente al objeto y el recorte teórico. La tarea es pues

construir el entendimiento sobre las acciones intersubjetivas que sostienen la acción comunicativa de los sujetos sociales en la escuela, acciones que les posibilitan construir el entendimiento al que llegan.

Nuestro objeto, la *institución educativa como sujeto aprendiente*, se materializa en una organización particular, siendo expresión concreta de una singular realidad humana y social, a la que comprendemos como un todo relacional. Dicho de otro modo, entendemos cada escuela como una construcción de los sujetos sociales vinculados con la intención de prácticas educativas (intencionales que procuran la formación del ser humano); por lo tanto, no es algo dado, natural. A esta escuela, el psicopedagogo a su vez la reconstruye como objeto de estudio e intervención, realidad pensada desde el piso epistémico de cada profesional.

La tarea consiste en intervenir en la institución educativa entendida esta como sujeto aprendiente. Se procura comprender el contexto particular de cada escuela, y su proceso de institucionalización desde la dimensión histórica, identificando la influencia de éste sobre las acciones y conductas de sus distintos colectivos. Intervención que busca la construcción de conocimiento (investiga, diagnóstica) sobre la identidad de la escuela, su cultura, su dinámica, así como sobre los *procesos* y significantes, por los cuales los conflictos y las crisis, tienen lugar, en otras palabras, descubrir su significación; En este sentido, es una intervención de esclarecimiento, que procura promover procesos simbólicos, representacionales, en la escuela y con los diferentes participantes de ella (alumnos, docentes, directivos, padres, etc.). Ahora bien luego se procura: - colaborar para que el colectivo implicado lo transforme en una interrogación, un problema y - orientar y/o proponer proyectos para la superación de los mismos (intervención de orientación).

En síntesis, demandado a intervenir frente a una situación de conflicto institucional, el objetivo a perseguir por el psicopedagogo, es colaborar con los miembros de la escuela a recrear la

institución, y construir significados compartidos, a través de acciones comunicativas tendientes al entendimiento que les permitan lograr acuerdo sobre sus prácticas, sus roles y sentidos, orientándolos en la construcción de interrogantes y estrategias de respuestas sobre la escuela, las decisiones y las políticas escolares y pedagógica- didácticas, en fin, propiciando la posibilidad de devenir autónomos.

a. La Psicopedagogía Escolar

El psicopedagogo escolar es el profesional que trabaja desde dentro de la escuela, es parte de su personal y conforma los servicios de orientación o servicios psicopedagógico, los antes llamados gabinetes escolares. En muchos casos el psicopedagogo escolar es un profesional más dentro de los llamados equipos técnicos en la escuela.

La designación *gabinete psicopedagógico*, aún hoy sostenida por muchos, construye la representación social de que el trabajo psicopedagógico se realiza en un determinado espacio físico dentro de la escuela, asociado a la idea de “encierro” de “oculto” o lugar donde se escuchan la voz de quien (alumno, familia, profesor) porta un problema, sin considerar las distintas, entre ellas las contextuales, en este caso, las de la institución en un determinado momento histórico – social. Es desde este imaginario social sobre nuestra tarea en la escuela, que se comprende se nos convoque, sólo, para asistir a los alumnos con dificultades en sus aprendizajes.

Su rol en la escuela es de orientador respecto a los sujetos aprendientes; intervención compleja que se inscribe en un territorio de entrecruzamientos de instituciones de salud y educación (principalmente) de sistemas (sistemas de educación, de salud, de servicios sociales) y de disciplinas (en tanto requiere del aporte de diversas disciplinas) y está dirigida tanto a la comunidad de la escuela, como a alumnos, docentes, directores y padres. Intervienen en las problemáticas y conflictos desde un enfoque clínico-

relacional que atienda a dimensiones pedagógicas, sociales, cognitivas, corporales y subjetivas.

Comprendemos que la tarea es habilitar las preguntas y escuchar todas las voces, las demandas de todos los protagonistas, tratar de reconocer a los otros y a sus prácticas, para desde allí a través del diálogo, -acciones comunicativas tendientes al entendimiento- construir significaciones compartidas que recreen lazos entre unos y otros, rescatando, la relación educativa, en su aspecto de relación humana por sobre todo lo demás. En este sentido el psicopedagogo en la escuela es un profesional especializado en la mirada singular que requiere el sujeto que aprende, siendo la posible unidad de atención el individuo, el grupo o la institución.

Creemos que el espacio psicopedagógico en cada escuela es a construir entre el profesional y los otros miembros de la escuela según demandas, necesidades y posibilidades singulares.

Sostenemos, la *finalidad del servicio psicopedagógico* en cada institución escolar es de apoyar y favorecer las acciones de la comunidad educativa en la que se encuentra. El psicopedagogo escolar realizará su intervención profesional desde el reconocimiento de la particularidad de la escuela como institución educativa, así como de las variables culturales, sociales y políticas y de la singularidad de la escuela de su práctica, la tarea será PREVENIR – ORIENTANDO, así lo establece el anexo de resolución 537 del Gobierno de Córdoba.

Si bien esta resolución atañe a la escuela media, creemos es posible aplicarla a todos los niveles, así creemos en la escuela, independientemente del nivel, al psicopedagogo le corresponde realizar tareas de orientación a los “principales agentes-actores” del proceso de enseñanza- aprendizaje: alumnos, familia y docentes (directivos- profesores- preceptores).

De acuerdo a la Resolución 537, la orientación incluye funciones tales como:

- Colaborar para la articulación de niveles,

- Diagnosticar y realizar seguimiento de situaciones escolares,
- Elaborar en forma conjunta (con docentes, padres, preceptores, etc.) estrategias de enseñanza- aprendizaje,
- Intervenir directamente o a través de reunir los recursos inter o extra escolares para prevenir situaciones que pueden transformarse en problemas o conflictos,
- Abordar problemáticas individuales y grupales,
- Construir espacios de trabajo en equipos para proponer alternativas y estrategias de crecimiento,
- Promover canales de comunicación en la institución y con otras instituciones.
- Crear “espacios” que permitan la inserción del psicopedagogo en los grupos para desde una observación (apercepción) directa y participante, intervenir y pensar estrategias que permita abordar la vida social de los grupos, su integración, sus conflictos, sus proyectos, como son las problemáticas sociales actuales (bulimia- anorexia- sida - violencia).

Atendiendo a las consideraciones anteriores, nuestra experiencia y formación, nos habilitan a considerar que para realizar la tarea psicopedagógica en el contexto escolar se requiere del estudio de los múltiples factores que intervienen en los aprendizajes cognitivos - subjetivos en el aula, en el entramado de relaciones entre el docente, el alumno, los compañeros, el contenido a apropiar y los particulares contextos socio – culturales. Asimismo, siendo el psicopedagogo especialista en el aprendizaje de los sujetos, y refiriéndose éste (el aprendizaje), al proceso de construir de conocimientos a partir de ligarlos al saber, es imperativo para el psicopedagogo conocer la legalidad que posibilita el proceso de aprendizaje general, así como la correspondiente a cada área del conocimiento.

Ahora bien, estamos convencidos, que el respeto al sujeto aprendiente nos demanda procurar ir más allá de la prevención de la dificultad, para trabajar en pos del despliegue de los aspectos más sanos del aprendiente, esto es realizar acciones de PROMOCIÓN de salud en el aprender en el contexto escolar, y por otro lado realizar ORIENTACIÓN ASISTENCIAL aquellos que ya presentan dificultades cuya orientación podrá acompañarse de derivaciones a profesionales y/ o centros asistenciales.

En este punto, creemos necesario señalar nuevamente la imposibilidad de realizar intervenciones destinadas a la orientación, si éstas no se originan en un conocimiento de la singular trayectoria y construcción estructural de cada sujeto aprendiente. Ello nos demanda la necesidad de realizar en la escuela procesos diagnósticos no confundibles con el diagnóstico propio del trabajo asistencial realizado en hospitales o consultorios privados. Acordamos que a la escuela no se lleva el consultorio, por ello nos parece oportunos denominar éstas tareas *indagaciones pre-diagnósticas* en tanto no permitan construir un conocimiento que nos posibilite delinear alguna hipótesis sobre la dificultad, para su correcta orientación y derivación en caso necesario.

En virtud de lo antes expresado, entendemos por asistencia en la institución escolar, el detectar factores singulares que interfieren en las posibilidades de aprender, para lo que se realizarán intervenciones a través de entrevistas a padres, alumnos, docentes y en caso necesario derivaciones y comunicaciones con especialistas).

Las afirmaciones anteriores nos habilitan a comprender que el trabajo psicopedagógico en la institución educativa, debe ser principalmente de PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN de la salud en el aprendizaje de las personas, sin por ello descuidar la ASISTENCIA a quienes presenten fracaso escolar o dificultades en su aprender.

A los efectos de la promoción y prevención, el psicopedagogo, requiere desempeñar el rol de *recurso dinamizador en la escuela*, posibilitando desde su tarea de orientación que el docente cuente con conceptualizaciones básicas sobre los procesos normales del

aprendizaje y desarrollo y con espacios de trabajo compartidos donde crear estrategias para favorecer dichos procesos en el aula.

La niñez y adolescencia son etapas de estructuración y desarrollo de la identidad, el psicopedagogo en la escuela debe promover la construcción de espacios de confianza, para el establecimiento del triángulo intersubjetivo, espacios y tiempos simultáneamente subjetivantes y objetivantes, donde cada uno, niño o adolescente, con otros y por otros pueda construir su yo, relacionándose y reconociéndose miembro del grupo, en el que se expresa y es escuchado, para que sea posible, el desarrollo de la autoría de pensamiento y palabra.

Refiriéndose a la escuela como campo social, como lugar de la terceridad, dice Silvia Schlemenson (1996)

la instauración definitiva del campo social parecería vincularse a la posibilidad por parte del niño de estructurar un espacio independiente y de imaginar para sí una realidad distinta de la de sus progenitores... Con la presencia de "los otros" en el aula, se instituye la diversidad, la duda, la ruptura de las certezas iniciales, la posibilidad de confrontación y puesta a prueba de múltiples pareceres. (p.34)

Los estudios sobre las interacciones entre iguales y entre el adulto y el niño, han demostrado el rol decisivo de estas para la constitución subjetiva en los aspectos afectivos, cognitivos y sociales, así como el rol de la escuela como espacio social que posibilita la resignificación, como una segunda oportunidad para construir una autoimagen positiva, de sentirse reconocido y diferenciado. Las investigaciones psicopedagógicas, así como la de las distintas disciplinas afines requieren del psicopedagogo la traducción de sus resultados al aula. Por otro lado, el actual exceso de información nos demanda idear estrategias para proponer a niños y jóvenes modos de seleccionar, procesar y organizar la misma.

La intervención del psicopedagogo en la escuela se dirigirá también a no continuar con un modelo explicativo del fracaso,

la deserción y la repitencia que pone el acento en los factores extraescolares, justificando que las diferencias de salida corresponden a diferencias de origen. El fracaso escolar se constituye hoy como desafío para la Psicopedagogía Escolar demandándole la constante capacitación y la tarea de no confundir como propias del sujeto, razones que, entretreídas en la historia del mismo, son propios de la estructura familiar y/o de del sistema escolar.

Silvia Bleichmar (2011), redobla la apuesta y nos advierte la necesidad de intervenir frente a muchos niños que hoy son despojados de sus infancias, en el sentido de despojo de la simbolización y de la inteligencia. Nos llama la atención y denuncia que,

sabemos que hay una enorme cantidad de niños que están quedando fuera de la historia; (...) sabemos que hay niños que no van a adquirir el nivel simbólico y que además esta partición se produce en el interior mismo de los países, a partir de la diferencia abismal que separa a los diferentes sectores sociales. (...) niños que no tienen acceso a la escolarización y están subalimentados, que padecen enfermedades endémicas de la miseria. [No obstante hay también hoy] niños que si tienen acceso a la cultura (...) a una alimentación planeada (...) y que sin embargo están siendo víctimas de algo que podemos denominar el despojo de la infancia. (...) el despojo de la infancia toma en nuestro país un carácter globalizado, abarca a su vez a aquellos que no pueden acceder ni a la comida ni a la cultura y aquellos que por acceder son despojados precozmente de los tiempos de moratoria. (p.23-25)

En relación a las afirmaciones anteriores, entendemos, los factores de desventajas según la realidad cultural-social vivida existen, pero ellos no justifican la falencia de la escuela para trabajar con las diferencias. Se hace necesario reconocer a la escuela como partícipe necesaria de disonancias educativas que producen fracasos escolares y colaborar con docentes, padres y directivos para generar estrategias acordes a los diferentes contextos escolares.

Los acelerados cambios tecnológicos, científicos, las nuevas exigencias de los mercados, las cambiantes reglas de juego social, los nuevos modos comunicacionales, los diversos y nuevos espacios de constitución de la subjetividad de niños y jóvenes, nos presentan el desafío, la responsabilidad de pensar y trabajar para encontrar nuevos caminos para favorecer la salud en general y en el aprendizaje en particular. No hay recetas, no hay prescripciones, se requiere escuchar, comprender y desde allí elaborar propuestas en forma conjunta con el docente, el padre, el directivo, los niños o jóvenes quienes al igual que el psicopedagogo “enseñan-aprenden”.

Estamos convencidos que el servicio psicopedagógico emergerá cada vez que seamos capaces de generar escenas de aprendizaje, donde se privilegie la mirada y escucha al sujeto aprendiente que habita en cada uno de los miembros de la institución educativa. Propiciamos, intervenir para posibilitar que niños y jóvenes, en la escuela, encuentren en ella escenarios en donde construir con otros y junto a otros, instrumentos, procesos y herramientas desde los cuales apropiarse de los conocimientos. En este punto estimamos apropiado hacer presente las palabras de Juan Carlos Volnovich (2014), quien sostiene que “no debemos olvidar que la escuela fue concebida como espacio privilegiado y único donde tanto niñas como niños, antes que recibir información, iban a encontrarse con los dispositivos para procesar, para metabolizar, para re-significar el saber que ya tienen y que traen como patrimonio incorpora” (p.131)

En consecuencia, creemos, que entre otros conocimientos disciplinares, el psicopedagogo escolar requiere para su desempeño:

- a) Tener claridad sobre los contextos políticos e históricos, así como de la realidad socioeconómica, y culturales de la comunidad escolar;
- b) Comprender a los procesos de aprendizajes en su necesaria vinculación con los de enseñanza, atendiendo a la complejidad de la escena que los posibilita;

- c) Capacidad para planear procesos de orientación logrando acuerdos con los distintos protagonistas de la escuela;
- d) Competencias para elaborar y desarrollar proyectos específicos de intervención, así como orientar en la elaboración de proyectos pedagógicos generales y específicos;
- e) Formación en temáticas tales como didáctica de la matemática, de la lengua escrita y oral, de las ciencias sociales;
- f) Adquirir estrategias para propiciar el cambio cognitivo y la resolución de problemas, así como para el desarrollo de la creatividad;
- g) Competencias para trabajar en talleres, estrategias participativas y otras dinámicas de grupo;
- h) Profundizar el conocimiento actualizado de las características evolutivas de niños, adolescentes y/o jóvenes según el nivel en que se desempeñe.
- i) Capacitarse en el dominio de conocimientos específicos referidos a educación sexual, trastornos alimentarios, así como sobre las problemáticas acuciantes del desamparo, la violencia familiar y escolar, el suicidio, y las adicciones, etc.;
- j) Poseer disposiciones y habilidades para:
 - promover el buen clima intersubjetivo y grupal
 - facilitar la convivencia participativa de todos los miembros de la escuela.
 - trabajar en equipo y colaboración interdisciplinaria,
 - generar espacios de escucha y expresión.
 - trabajar en red, con otras instituciones y organizaciones de servicios de la comunidad.
 - promover la autoestima y el respeto a las diferencias en los miembros de la escuela especialmente en los estudiantes.
 - promover la participación de los padres,
 - asesorar sobre las opciones de estudio y las posibilidades profesionales/laborales,
 - propiciar el aprendizaje de procesos participativos

de tomas de decisiones y elecciones.

- identificar de forma precoz dificultades de aprendizaje y convivencia tanto individuales como grupales.
- asesorar al docente en adaptaciones curriculares,
- etc.

En suma, la intervención psicopedagógica en el ámbito de la institución escolar es espacio y tiempo de diálogo y quehacer compartido. Intervención psicopedagógica que: a- desde la psicopedagogía escolar deberá realizarse en la institución educativa privilegiando el abordaje preventivo y grupal, sobre el asistencial – individual, sin por ello dejar desamparado a quienes presentan dificultades individuales, frente a ellos corresponde contener, escuchar la demanda, orientar y/o derivar a asistencia extra- escolar; y b- desde la psicopedagogía institucional responderá frente a la demanda de conflicto, reconociendo que la escuela como institución de existencia, de crecimiento, convive con él. Conflicto que, creemos requiere ser identificado y caracterizado en cada momento y en la particularidad de cada institución a la luz de la historia como dimensión de análisis, favoreciendo la construcción de nuevos significantes y proyectos superadores del problema.

Nuestra intención ha sido dar a conocer algunas de nuestras reflexiones sobre la especificidad y responsabilidad de nuestra intervención como psicopedagogos y adultos frente a niños y jóvenes que transita la escuela, así como dar cuenta de la necesidad de especialización para la conformación teórica y práctica del subcampo al que denominamos Psicopedagogía Escolar. Esperamos sirvan para nuevas reflexiones.

Referencias bibliográficas

- Azar, E (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. En *Diálogos Pedagógicos*, X, 20, (pp.74-98) Córdoba: EDUCC
- Bourdieu, P & Wacquant L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bleichmar, S. (S/D) Nuevas condiciones de producción de patología en la Infancia.

- En Dueñas, G. (Comp.) (2011) *La patologización de la infancia. ¿Niños o Síndromes?* (pp.23-25) Buenos Aires: Noveduc
- Butelman I. (1996) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Enríquez, E. citado por Kaes, R. y otros, (1987) *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 84.
- Etchebehere, P. (2011) *El espíritu desde Viktor Frankl. Una lectura en perspectiva filosófica*. Buenos Aires: Agape
- Fernández, A. (1987) *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (1994). El porqué, para qué y cómo, de la insistencia de la pregunta: ¿qué es la psicopedagogía? *Revista E.PSI.B.A.*, pp.11-19.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000 b). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, L. (1998) *"Instituciones Educativas"*. ED. Paidós, Argentina.
- Garay, L. (2000) "Algunos conceptos para analizar Instituciones educativas". Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencia de la Educación. U.N.C.
- Laino, D. (2000). Sobre pedagogía y psicopedagogía. En D. Laino (Comp.). *Aportes para una clínica del aprender* (pp. 21- 29). Rosario: Homo Sapiens.
- Levy, E. (1992) El proceso diagnóstico en la Intervención Psicopedagógica, En *Aprendizaje Hoy. Revista de actualidad Psicopedagógica* N° 23/24 Buenos Aires: Ed. Marta Frener.
- Colegio de Psicopedagogos de Córdoba. Ley 7619/84 de la Provincia de Córdoba.
- Morín, E.(2004) La epistemología de la Complejidad. Fuente Gazeta de Antropología N 20 Texto 20-02 [http:// www.ugr.es/~pwlac/G20_02EdgarMorin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02EdgarMorin.html)
- Müller, M. (1984) Psicología y psicopedagogos. Revista: *Anuario Temas de Psicopedagogía*. (pp. 7-20) Buenos Aires: Efec.
- Müller, M. (1989), *"Aprender para Ser"*. Buenos Aires: El autor.
- Müller, M. (2008), *"Formación docente y Psicopedagogía"*. Buenos Aires: Bonum
- Paín, S. (1975) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Paín, S. (1985) *Génesis del Inconsciente*. Tomo II. Buenos Aires: Edición Nueva Visión.
- Resolución N°2473/84 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación con sus anexos (Incumbencias Profesionales) y por la Ley N°7619/87 de la Provincia de Córdoba (Reglamentación del Ejercicio de la Profesión).
- Schlemenson, S. (1996) *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapekluz
- Volnovich, J.C. (2011) Escuelas a la Intemperie En Dueñas, G. (Comp.) (2014) *La patologización de la infancia. ¿Niños o Síndromes?* (p.131) Buenos Aires: Noveduc.

Capítulo 8

Análisis de producciones simbólicas en relación al contexto escolar

Mariana Etchegorry

El psicopedagogo desde su posición clínica¹, realiza el abordaje de un conjunto de producciones simbólicas, que los sujetos despliegan en el contexto escolar o en relación a éste. Es así, que desde el consultorio o trabajando en un Equipo de Orientación Escolar; partiendo desde diferentes encuadres y con distintos objetivos, el profesional requiere analizar estas producciones, que, por las características del contexto específico, revisten particularidades únicas. El diagnóstico psicopedagógico no sólo acontece en el consultorio, se despliega también frente a la tarea que desempeña en el marco de la escuela como miembro del equipo de orientación. Este diagnóstico si bien posee diferentes objetivos, tiene una base común que remite al marco teórico que le da sentido. Es decir, el diagnóstico psicopedagógico es necesario en tanto es el que posibilita orientar la acción del profesional, la toma de decisiones estratégicas o la configuración de dispositivos de intervención.

¹ “Tomando posición en la orientación de la psicopedagogía clínica, decimos que diagnosticar el problema de aprendizaje de un sujeto implica la consideración e identificación del entramado de aspectos cognoscentes, subjetivos, sociales y corporales en el ámbito donde se realizan las prácticas, es decir tener en cuenta al sujeto, sus procesos, sus interacciones y lo social, lo cultural, lo histórico”. (Azar, 2011)

La escuela es una institución de Existencia como expresa Lucía Garay “...está centrada en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde esta se inscribe” (p.134). Es en ella donde se entraman y significan los sujetos y sus posibilidades. Docente, estudiantes y padres, ponen en juego intereses, dinámicas y significaciones; que tornan a cada situación que se despliega en única, singular y original. ¿Cómo no sostener una posición clínica entonces? Explicita en este sentido la autora,

... no es fácil construir y operar con el pensamiento clínico. Entre otras razones, porque en estos procesos y vínculos con los sujetos en diagnóstico, al profesional, también al docente, se le hacen presente con toda su potencia los afectos, las ansiedades y las urgencias de resolver el caso.
(2015)

Históricamente el psicopedagogo realizaba como parte de su diagnóstico, lo que se daba en llamar *pruebas pedagógicas*. Las mismas constituían en sí evaluaciones, de acuerdo al período de escolarización del niño para caracterizar la apropiación de los conocimientos que se habían impartido hasta ese momento. Se trataba entonces de una evaluación, pero que no solo intentaba dar cuenta de un resultado, sino que apuntaba a la comprensión de los procesos que dejaban entrever dichos resultados, a partir de una categorización de sus posibilidades. No obstante, lo anterior, parecía que este análisis (ubicado del lado pedagógico) olvidaba dar cuenta de la construcción subjetiva que la manifestación de ese niño evidenciaba.

En el transcurso del devenir de la psicopedagogía, se pasa entonces a una propuesta que, influenciada por los análisis de tipo “psi”, enmarcados en la progresiva inclusión de la mirada de tipo analítico dentro de nuestra clínica específica; se limitaban a un abordaje desde el significado inconsciente de la fractura; perdiendo de vista el análisis y profundización de un aspecto fundamental de la problemática que se intentaba abordar. En este sentido

se continuaban realizando las pruebas, pero con cierto carácter establecido desde la lectura psicoanalítica que subsumía el peso específico de lo psicopedagógico ya sea produciendo una fractura, o muchas veces reconociendo el síntoma como signifiante de la estructura, cerrando desde esta *comprensión* la posibilidad del trabajo específicamente psicopedagógico.

En los últimos tiempos, de intensa producción teórica respecto al objeto de estudio de la psicopedagogía y, en el marco del desempeño del rol, surge la necesidad de conocer las dinámicas que se generan entre el niño, el docente y los contenidos escolares. Pero esto es impensable, sin sostener la perspectiva de un horizonte que lo constituye; la realidad escolar. Tratando de integrar miradas, y de articular análisis que den cuenta de los aspectos complejos y multi-variables que implica el concepto de aprender, o tal como lo expresa Dora Laino (2000), acceder al “entendimiento escolar” desde las dimensiones de la inteligibilidad, lo subjetivo, el cuerpo y lo social. En este sentido entonces, se requiere sostener un “pensar relacional”, frente a la complejidad de la escena en el que el aprender se despliega, es decir el sujeto (en todas sus dimensiones) en situación de aprendizaje.

La construcción de esta mirada psicopedagógica, define una posición desde la práctica que ya no sólo refiere a lo clínico, sino que es además “crítica y situada” (Laino, 2012); en tanto se propone desplegar prácticas situadas en un espacio específico que interpelen las lógicas dadas, desnaturalizando lo naturalizado, des-familiarizando; interpellando las lógicas hegemónicas a partir de la reflexividad y la construcción de preguntas.

Abordar el *problema de aprendizaje*², implica trascender el abordaje del síntoma, se hace necesario tomar conciencia de la

² En este punto el concepto *problemas de aprendizaje* es utilizado en forma genérica, con la intención de dar cuenta de toda obturación en la posibilidad de aprender, ya sea desde un síntoma, o en relación a lo que las autoras como Alicia Fernández (1997), denominan “fracaso escolar”. Tanto en uno como en otro, se establecen y configuran formas particulares de relación con el contenido escolar y fundamentalmente una manera original de entendimiento en la trama de relaciones en el contexto escolar.

trama que permite lograr una mirada atenta al cuerpo. Es decir, significar las manifestaciones del niño que se hacen acto en un aquí, un ahora y un contexto (Mundo de la vida); hablan de las dinámicas de un organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia, que se expresan en la corporeidad, tal como lo expresa Sara Paín (1974), y que remite a lo social como constitutivo.

Actualmente se encuentran interesantes propuestas para el análisis de las posibilidades en torno a la lectura, la escritura y el cálculo. Una de estas *pruebas psicopedagógicas*, es El Diagnóstico Psicopedagógico en lectura y escritura (DIPLe) de Di Scala y Cantú (2003); pero también encontramos investigaciones que dan cuenta de un esfuerzo por descubrir nuevos caminos de análisis. Aún quedan muchos espacios en blanco; pero es necesario pensar el abordaje específico en un contexto amplio de análisis, que incluya otros aspectos.

En este marco se considera, utilizando el término de la Lic. Mónica Cambursano³, plantear un *análisis de producciones escolares*, o siendo más específicos, tras algunos años de reflexión: *un análisis de producciones simbólicas en relación al contexto escolar*. Integrando incluso, producciones simbólicas que no tienen que ver con lo escolar directamente, pero encuentran en este escenario un ámbito de manifestación, y son significadas aún por su sentido de no escolar; o aquellas que refieren al contexto, aunque no son producidas en el marco de sus propuestas.

La constitución del espacio escuela, se logra en una trama de interrelaciones que posibilitan que se establezcan ciertas normas, *sentidos*⁴ que configuran y son configurados por las acciones que en él se despliegan. Estos sentidos surgen en relación a acuerdos (en cierto punto tácitos o inconscientes) que los sujetos constru-

³ Intercambio realizado en 2006, en torno a la organización del espacio Estrategias Diagnósticas II de la carrera de psicopedagogía, Instituto Católico Superior.

⁴ Para alcanzar los sentidos, es necesario como expresa Geertz (1992): “conjeturar las significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no el descubrimiento del continente de la significación y el mapeado de su paisaje incorpóreo” (p.32)

yen en la interacción misma. El análisis, requiere construir los datos⁵, es decir no basta con la mirada del psicopedagogo; requiere de la recuperación de las percepciones de los actores que intervienen en la situación de enseñanza aprendizaje en la escuela, y que son los que establecen las dinámicas que posibilitan las producciones escolares. Un docente que elabora una propuesta de enseñanza, no responde sólo a una técnica a modo de receta, sino que realiza un recorte del currículum y una selección de estrategias pedagógicas permeadas por su propia subjetividad, por un contexto, desde ciertas operaciones de pensamiento.

Se trata de pensar el diagnóstico a partir de la interpretación de los indicios (Ginzburg, 1989), que posibilitan articular las dimensiones del sujeto en relación al entendimiento que acontece en el aula. La escena es objeto de análisis y disparadora, en tanto se pone en relación con otras escenas. Los indicios orientan la mirada del psicopedagogo, que debe sustentarse en un piso epistémico coherente, que posibilite articular las categorías para el análisis. Pensar relacional frente a la complejidad de la realidad implica:

Sostener un análisis que además de considerar cierta estructura en un momento anterior al abordaje de la escena, permite una articulación entre la complejidad de la escena, y el marco teórico.

Proponer una lectura que recupera el análisis, desde el impacto que este produce en el profesional. En un intento de “objetivar el sujeto objetivante” en las palabras de Bourdieu. (Etchegorry, 2011, p. 25)

⁵ Se elige hablar de construcción de datos, trascendiendo el concepto de triangulación. La triangulación refiere a la tensión entre datos empíricos a partir de contrastarlos, parte de la idea de fuentes objetivas. Este concepto siempre, deja al investigador por fuera de la realidad que investiga. Una de las cuestiones centrales del presente trabajo, es reconocer que el profesional que se acerca a la realidad tiene cierto grado de compromiso, y por tanto la construcción de los datos, requiere de niveles de análisis que no sólo contrasten los recolectados, sino que además pongan en tensión la intervención del profesional. Lo que Bourdieu (Gutierrez, 1997) refiere como “objetivación del sujeto objetivante”.

El paradigma indiciario (Ginzburg, 1989), plantea que *la realidad es opaca*, pero existen puntos privilegiados⁶ que nos permiten descifrarla. Ahora bien, cómo pensar metodológicamente el proceso de análisis que llevamos adelante para interpretar esos puntos privilegiados. Se trata de establecer relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, tal como expresa Benveniste (1991) que en definitiva posibilitan un análisis relacional de los indicios en tanto permiten realizar las operaciones necesarias a tal fin. Al considerar los actores que intervienen en la trama, éstos ponen en tensión las estrategias utilizadas, y de hecho se interrelacionan unas con otras.

Es necesario acceder al profundo entrecruzamiento que permite poner en la escena la producción simbólica del sujeto (niño, adolescente, grupos, etc) en el entorno escolar o en relación a este. De hecho, esta propuesta, será parte del proceso diagnóstico, y no un momento del mismo (con características diferenciales en relación a la posición del psicopedagogo). En función de la problemática planteada se realizará cierta selección de las estrategias pertinentes para el caso en cuestión, en relación a la demanda específica. Los instrumentos que posibilitan acceder al mencionado análisis son las entrevistas con docentes, apreciación de la escena escolar, análisis de cuadernos y carpetas, análisis de la evaluación, análisis de los documentos de la enseñanza, pruebas psicopedagógicas, técnicas proyectivas en torno al contexto escolar, entre otras. Cada una requiere de una profundización particular, a continuación, presentamos algunas de ellas.

Entrevistas con docentes

- a. El marco teórico de referencia para analizar la entrevista, entre indicios y discursos.

⁶ Los puntos privilegiados, referen a situaciones, acciones, palabras, etc que posibilitan interpretar las dinámicas que se despliegan, en orden al entendimiento.

Los psicopedagogos desplegamos tradicionalmente entrevistas, ya sea en el marco del consultorio o en Equipos de Orientación Escolar. El marco teórico que sostiene dicha práctica, es a partir de la conceptualización de José Bleger (1964). Este autor realiza un importante aporte en lo que respecta al concepto de entrevista, no obstante, las características del rol del psicopedagogo nos hacen pensar diferencias que remiten a un diagnóstico que no se agota en el consultorio. El psicopedagogo, es un especialista que se posiciona desde una práctica específica, y en consecuencia el uso que hace de la entrevista como instrumento cobra una nueva dimensión.

Tal como expresa Laino (2008), la entrevista para el psicopedagogo es un instrumento fundamental, que le permite a través de la acción comunicativa con los sujetos (paciente, docentes, padres, profesionales, etc) analizar perspectivas, posibilidades y limitaciones que organizan y significan su intervención.

Entrevistar es establecer una relación directa entre dos o más personas, implica un conjunto de acciones comunicativas encaminadas al entendimiento con una persona que demandó la asistencia psicopedagógica para sí mismo o para un familiar directo, por lo general un hijo, también supone objetivos prefijados y conocidos, al menos por el entrevistador, en términos diagnósticos o terapéuticos. (Laino, 2008, p. 3)

Cuando hablamos de acción comunicativa orientada al entendimiento, damos cuenta de un proceso de relación, de vínculo, en el cual se pone en juego mucho más que el lenguaje oral, intervienen actitudes, gestos, silencios; y en cierto sentido una cosmovisión del mundo, lo que Habermas califica como el mundo de la vida de los sujetos, que siempre se erige como trasfondo, y nos posibilita conocer significativamente (aunque no acabadamente) la realidad de los mismos. Así lo expresa el autor:

En este lugar he de contentarme con introducir el concepto de “mundo de la vida” sólo como correlato de los procesos de en-

tendimiento. *Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida.* (Habermas, 1999, p. 104)

El objeto del análisis, desde esta posición, implica centrar la mirada que se despliega en los indicios, en este caso particular, del discurso. De alguna manera, los discursos acontecen en una trama, un tejido que da coherencia en la relación inter e intra-discursiva. Los discursos remiten a otros discursos que los significan. La lectura psicopedagógica de la entrevista; requiere que el profesional recurra a ciertas herramientas conceptuales provenientes de la semiótica. Tratando de lograr definir de manera sencilla la complejidad de este saber, Umberto Eco expresa podríamos pensar a la semiótica como una construcción interdisciplinaria, que estudia los signos verbales y no verbales que produce el hombre. En cierto sentido demanda una reflexión filosófica. (López Salort, 2004) De esta manera, es necesario considerar los aportes de la semiótica al análisis del discurso del docente. El discurso que pone en juego mucho más que palabras, y da cuenta de cierta posición del enunciador en relación a un campo social. Las palabras cobran significado en las relaciones.

Expresan Mozejko y Costa (2001):

La dimensión relacional y polémica subyace, desde nuestro punto de vista, a todo discurso. El enunciador se construye sobre la base de las oposiciones y equivalencias que establece con otros enunciadores, configurando, de esa manera, el propio lugar. El agente social, por su parte, realiza el trabajo de producción del discurso desde un lugar que, en cuanto lugar social, es fundamentalmente capacidad diferenciada de relación dentro de un sistema que, aunque se manifieste muchas veces en la forma de un diálogo interpersonal, pone siempre en juego posiciones y relaciones de poder. (p. 1)

Por otro lado, destacaremos una interesante forma de análisis del discurso presentada por Benveniste (1991). El autor plantea

dos procesos: la segmentación y la sustitución. Estos procesos, implican reducir el discurso (en relación a lo verbal y no verbal) a la mínima expresión, para luego por sustitución de los elementos hacer un análisis de las relaciones. En cierto sentido, se posibilita de esta manera un primer análisis intra-discursivo, que trasciende en lo inter-discursivo.

Otro aspecto central permite caracterizar la entrevista del psicopedagogo, pensando en lo complejo y variado de su abordaje diagnóstico, según el modo de estructuración de la misma, los objetivos y los destinatarios. En este caso se trata del análisis de un tipo de entrevista que refiere a un destinatario particular: el docente, o profesionales en la escuela que pueden aportar datos para el diagnóstico (ya sea de un niño, grupo o situación). Laino explicita al respecto:

... lo que se manifiesta en la entrevista es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos seres humanos, en una trama de relaciones implicadas en la construcción de estas formas de expresión y de entendimiento, que el sujeto entrevistado manifiesta en la comunicación con el psicopedagogo. Sus formas de acción pueden ser apreciadas desde la perspectiva de la dimensión de la inteligibilidad, de la sociabilidad, de la subjetividad o de la corporalidad; en todos los casos intervienen en las posibilidades de entendimiento del sujeto, en todas las áreas en las que despliega sus prácticas. Pero no se podrá establecer ninguna acción comunicativa de entendimiento si no hay alguien que salga a su encuentro de una forma apropiada. (Laino, 2008, p.4)

Por tanto, desde esta perspectiva teórica, no se recomienda la utilización de cuestionarios pre-elaborados, ya que generan una situación vivenciada de modo ansiógeno para el docente y no permitirían este tipo particular de análisis. Del mismo modo, la solicitud de informes escritos genera temor, de allí algunas expresiones como: “no sé si voy a usar las palabras justas...”, “no sé, los

psicopedagogos que saben tanto... yo no sé cómo decir...”, “no sé qué esperás que ponga” (Docentes de escuela primaria).

Es por esto, que la entrevista semiestructurada, nos permite (en función del conocimiento que tenemos del alumno) precisar los aspectos de interés, logrando la flexibilidad para recuperar en forma abierta ciertos ejes de indagación. Es decir, organizar la información en torno a las manifestaciones del niño, grupo o situación, dando espacio a que surja lo novedoso. De tal manera que muchas veces instalaremos preguntas que agudizan la mirada y que van a ser descriptas con posterioridad. En otros casos, y según la situación podríamos requerir una entrevista abierta, en la cual será el entrevistado el que vaya marcando el curso de la entrevista.

Se trata entonces de reflexionar a partir de las prácticas desplegadas por los profesionales en el campo. En este sentido, recuperar el concepto de habitus (Bourdieu & Wacquant, 1995), operando con la lógica de esa práctica de la cual emanan categorizaciones dicotómicas; que finalmente funcionan a nivel inconsciente. El habitus constituye el principio de la percepción, la apreciación y la acción (incluso en algunos textos de Bourdieu o sus seguidores, se habla de pensamiento en lugar de apreciación).

Pero, además, los objetos del mundo social se pueden percibir y decir de diferentes maneras porque, como los objetos del mundo natural, comportan siempre una parte de indeterminación y evanescencia que se debe a que aún las combinaciones más constantes de propiedades, por ejemplo, sólo se basan en vínculos entre rasgos sustituibles, así como que, en tanto objetos históricos, están sometidos a variaciones de orden temporal y a que su propia significación, en la medida en que está suspendida en el futuro, está en suspenso, en espera, y por lo tanto, relativamente indeterminada (Bourdieu, 1997)

Esto nos permite comprender como entrevistador y entrevistado operan en torno a sus propios habitus y despliegue de prácticas; y esto debe formar parte del análisis.

- b. El encuadre diferenciado y la recuperación de los momentos de la entrevista

La entrevista con el docente, como toda entrevista debe partir del establecimiento de un encuadre, que permita establecer las invariantes en base a las cuales desplegar el análisis. De esta manera expresa Dora Laino (2008):

El encuadre se define como el conjunto de estipulaciones, explícitas e implícitas, que por ser constantes aseguran menos interferencias en el desarrollo de las acciones de la entrevista y permiten considerar las variaciones introducidas por el sujeto de la demanda. (Laino, 2008, p. 3)

En el caso particular de la entrevista con docentes, se juegan aspectos que caracterizan ese encuadre. Como el foco está en el sujeto, grupo o situación que genera la demanda, el docente no siente que la situación de entrevistado lo pone en el marco del encuadre. Por otro lado, y en forma dialéctica, muchas veces el profesional psicopedagogo tampoco lo ubica en ese lugar, generando o respondiendo a situaciones fuera de un encuadre, por ejemplo conversaciones de pasillo, intercambios dentro del aula en presencia del niño, o del grupo; no pudiendo establecer entonces ese marco que da sentido a la interpretación. Establecer día, horario, objetivo, etc.; permite en definitiva configurar el sentido del intercambio.

Desde los autores clásicos reconocemos momentos de la entrevista, en este caso vamos a considerar esos momentos en relación al sujeto-objeto de la entrevista; y en relación al proceso que exige por parte del profesional. Conceptualizar esos momentos, implica poner en tensión la relación del docente con el trabajo profesional psicopedagogo.

MOMENTO	CONCEPCIÓN CLÁSICA EN RELACIÓN AL SUJETO- OBJETO	CONCEPCIÓN EN RELACIÓN AL PROCESO DEL PROFESIONAL
Pre – entrevista	El sujeto se pone en contacto con el profesional, o en el caso del docente, el profesional con el sujeto y despliega una serie de datos, formas de posicionarse y comunicarse que en sí mismo constituyen información fundamental (llamada telefónica, contacto, permisos respecto a los tiempos, comunicación a los directivos, etc)	En este momento, una vez planteada la necesidad de la entrevista, el profesional clarifica sus objetivos, las áreas de indagación a plantear con el sujeto/ docente, y una selección del tipo de entrevista
Entrevista propiamente dicha	Implica el despliegue de la entrevista en sí, y consta también de momentos: Inicio: saludo inicial, primer contacto, forma de saludo, encuadre Desarrollo: despliegue verbal y no verbal. Cierre: despedida, forma en que este momento se desarrolla (es capaz de cortar al momento de señalar la finalización o no)	Tiene que ver con el momento en que se despliega la comunicación, en el marco de un encuadre. Todo lo que ocurre desde la recepción del sujeto hasta la despedida, desde el punto de vista del profesional. Su capacidad para pautar la entrevista, pero también sensaciones, percepciones e ideas que surjan y que debe considerar registrar.
Pos – entrevista	Refiere al impacto que la entrevista tiene para el sujeto entrevistado.	Momento del análisis de los hechos acaecidos durante los momentos anteriores. Es interesante plantear que este análisis se dirigirá a tres aspectos fundamentales: ☐ El entrevistado ☐ El entrevistador ☐ Los discursos Lo que circula en el momento de la entrevista

Como decíamos respecto al encuadre, debemos considerar la particularidad que otorga a la entrevista el carácter en relación con nuestro sujeto/objeto de práctica. Cuando planteamos realizar una entrevista con el docente, nos posicionamos desde un trabajo colaborativo, que en principio nos permita acceder a su *saber*, a su perspectiva de la realidad del sujeto en situación de aprendizaje; reconociéndolo, libre del prejuicio de sentirse evaluado y juzgado por el psicopedagogo. Se trata de empoderar su palabra, de allí, que esta propuesta requiere de un acercamiento empático. Reconocer la asimetría lógica de la relación, es fundamental para que, al modo de la entrevista sociológica, podamos operar para promover cierta confianza. Tal como expresa Bourdieu, esto se trata de una construcción compleja, “puede considerarse como una forma de ejercicio espiritual que apunta a obtener, mediante el olvido de sí mismo, una verdadera conversión de la mirada que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida”. (Bourdieu, 1999, p. 553)

Los psicopedagogos construimos representaciones en torno al docente y su práctica; signadas por una serie de *pre-juicios*. Se hace fundamental liberarnos de los mismos, lo que no quiere decir que no intentemos interpretar ciertas modalidades de alguna manera instaladas en la cultura docente. Podríamos decir, que requerimos pensar y reflexionar críticamente sobre los *hábitus* que en el campo de la docencia se despliegan, a partir de ciertas *trayectorias*. Cada docente es único, y en relación a un sujeto en situación de aprendizaje, configura una original forma de entendimiento.

Por otro lado, se hace necesario considerar los discursos de los mismos docentes al momento de explicitar sus percepciones sobre el sujeto en situación de aprendizaje. Estos discursos dan cuenta de una manera de entender el proceso de aprender del otro, subsumido en una perspectiva afectiva y que seguramente está ligado a su propia posición. Es necesario considerarlo en relación dialéctica. En tal sentido el docente describe al niño/adolescente a partir de la repercusión subjetiva que este genera. Esto podemos

reconocerlo en las expresiones, por ejemplo: “*es imposible*”, que da cuenta de que el docente siente que no puede; “*no aprende nada, ... no le entra nada*”, “*parece que está siempre en la luna ... nada le interesa*”, que posiblemente refiere a su sensación de parálisis frente al aprender, relacionada con una cierta parálisis en el enseñar; “*no arranca en matemática, ... no se le entiende la letra, ... la lengua no es lo de él...*”; expresiones que tampoco precisan aspectos que remiten a procesos sino a resultados, generalmente relacionados con el rendimiento en las evaluaciones.

Por otro lado, analizar los discursos que circulan basados en la trayectoria escolar y datos históricos familiares de los sujetos (a los cuales se accede por legajos, y/o al compartir un espacio social extraescolar): “*Siempre tuvo problemas, yo ya sabía que iba a tener problemas, lo mismo le pasó en primero y en segundo...*”; “*te cuento que conozco a su abuela, y pobres, ya no saben qué hacer, nunca supieron...*”, “*Si conocieras a la madre, ... es igual, imposible que entienda nada*”.

La intervención del psicopedagogo, debe ser certera y posibilitar al otro pensar el aprendizaje de ese sujeto, poniéndolo a pensar su propia relación con el aprendizaje del sujeto. Para que el “*no hacen nada*”, se torne en “*qué hago yo*”; o la expresión, “*no me responde*” se transforme en “*qué propongo yo*”.

Lo anteriormente explicitado, no intenta más que ser un bosquejo, que requiere continuar profundizándose, y que entrama con todas las otras maneras de acercarnos a las producciones simbólicas que se despliegan en la trama de la escuela, por ejemplo pasaremos de la entrevista con el docente, a otros discursos y escenas que podemos apreciar.

2. Apreciación de la escena escolar.

La observación como instrumento de valoración y diagnóstico, es tomada de la tradición positivista. En el marco del método

experimental, se transformó en un recurso fundamental, especialmente para la psicología, pues posibilitaba acceder mediante los sentidos a la realidad, concebida ésta desde el paradigma empirista, como la única medida de la verdad. El concepto mismo de observación se ha ido modificando desde aquella perspectiva en la que era pensada a partir de criterios que aseguraban objetividad; a una nueva forma de pensarla, que, desprendida de la raigambre positivista, intenta abordar hechos, sucesos, manifestaciones humanas, mediadas por el filtro de la percepción y la significación, que el mismo investigador (desde su estructura cognitiva, dinámica y social) aporta a la lectura de lo observado.

Es cierto, que el concepto de observación científica, generaba una cierta sensación de objetividad en el profesional. No obstante, la misma práctica, confirma la influencia de la percepción. En todas las acepciones encontradas en el diccionario, el término deja en claro la posición externa del observador, del fenómeno objeto de la observación, dando cuenta de cierto sentido prescriptivo y necesario. Responde a la representación de estructuras propias de la legalidad de los objetos, pero que no posibilitan el análisis de la mediación incuestionable del sujeto investigador. Surge además la problemática de la consideración del objeto de la práctica específica; en tanto el objeto en cuestión es un sujeto.

Observar, para el profesional actualizado (en salud o educación) no es lograr una imagen, a modo de copia, de la realidad, sino tratar de interpretar eventos que dejan traslucir al modo de indicios, aspectos no observables, del lado de lo observado, e incluso del observador. Se trata de poner distancia de ese tipo de observación, generar una reflexión acerca de esta macro-estrategia, que requiere ser estudiada desde variables, que permitan conservar la coherencia con el marco teórico de referencia.

En este sentido expresa Bourdieu: “Así como no hay registro perfectamente neutral, tampoco existe una pregunta neutral”. (En Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2008, p.69). El autor, en un esfuerzo por sostener un nuevo paradigma plantea que es

necesario asumir una perspectiva intermedia entre el objetivismo positivista y el subjetivismo. Explica el hecho social como más que una sumatoria de realidades individuales. Así, la nueva propuesta, trata del análisis de la “realidad” como una estructura - estructurada y estructurante - que alcanza diferentes niveles de relación que entran en una realidad única, que es el sujeto y su contexto.

La escena implica una distribución desigual del capital, tanto entre el niño y sus padres; el niño y el docente; y la familia, el niño y el psicopedagogo. Esto último al pensar en el desempeño del profesional. El mismo no entra al campo escolar para luchar por el capital, sino para apreciar y posibilitar luego la circulación del capital; a partir del acompañamiento de una racionalización de los modos y estrategias que se ponen en juego. Incluso el psicopedagogo tendrá que analizar continuamente su intervención, de manera que, al racionalizar y objetivar su práctica, pueda ser consciente de lo que, desde el psicoanálisis se define como “transferencia” y “contratransferencia”.⁷

La intención es tan sólo abrir preguntas en torno a la observación que remite al objeto de la práctica, cuya complejidad convoca al profesional, lo interpela y lo compromete a encontrar una categoría, que posibilite el acercamiento al significado que se intenta construir. Todo es significado a partir de la estructura, en el marco de un mundo de la vida (Habermas, 1987) que posibilita intercambios, el despliegue de discursos que se entrelazan en una trama de significaciones. Repensar la categoría observación, posibilita hacer conscientes criterios a tener en cuenta para lograr la comprensión de los eventos. Incluso pensar desde el “plexo de sentido” (Habermas, 1987) que se expresa y manifiesta de ambos lados involucrados. En principio, se considera utilizar un concepto planteado por Bourdieu: el de apreciación.

⁷ Tomando la expresión del psicoanálisis queremos referir a la transferencia como aquellos sentimientos y vivencias que el sujeto proyecta en el profesional, mientras que las contratransferencias son los sentimientos y vivencias que actualiza esta relación en el profesional, en tanto sujeto.

Recuperando a la Real Academia Española: “3. Reconocer y estimar el mérito de alguien o algo. / 5. Reducir a cálculo o medida, percibir debidamente la magnitud, intensidad o grado de las cosas y sus cualidades.” (Real Academia Española, 2005) En las definiciones se puede dar cuenta del compromiso del actor. Se sostiene la estimación de la valoración en el reconocimiento de que su determinación justamente no evidencia una copia de la situación real, sino es resultado de complejos procesos que incluyen, entre otros, al filtro de la percepción. Es justamente la posibilidad de reconocer la complejidad de la trama, que también entrama desde su mediación, al sujeto profesional.

El mundo de los objetos, esta especie de libro donde toda cosa habla metafóricamente de todas las otras y en el que los niños aprenden a leer el mundo, se lee con todo el cuerpo, en y por los movimientos y los desplazamientos que hacen el espacio de los objetos tanto como son hechos por él. Las estructuras que contribuyen a la construcción del mundo de los objetos se construyen en la práctica de un mundo de objetos contruidos según las mismas estructuras. (Bourdieu, 1991, p. 129–130)

La apreciación entonces, se reconoce en dos aspectos que se retroalimentan y exigen operaciones complejas a nivel de racionalización por parte del profesional. Un primer aspecto que tiene que ver con la posibilidad de sistematizar la propuesta anticipadamente; ya que implica la toma de decisiones racionales, que intentan dar un sentido a determinadas intervenciones, podríamos llamarlo plan estratégico de apreciación. En tanto el segundo aspecto, hará referencia al análisis propiamente dicho, que refiere a la Sistematización de la Apreciación.

Elaboración del plan estratégico de apreciación:

Apreciar...	Categoría a definir	Características
...Por qué?	Objetivos	Ser capaz de en función de la demanda sostener los objetivos que orienten la apreciación de la realidad, en pos de la significación del contenido. De hecho, requerirá de cierta flexibilidad respecto de los imprevistos.
...Qué?	Contenidos	En relación a la complejidad del objeto de la práctica, se considera la discriminación de los aspectos a apreciar, generando áreas que se operativicen en indicadores. (sujetos – docente, estudiantes -, espacio, imágenes, modos de relación, etc)
...Cómo?	Metodología	Recuperando ciertas precisiones en torno a la apreciación, en función de la modalidad de acercamiento a la realidad. En relación a la intervención del profesional. Apreciación con intervención estratégica Apreciación con mínimo de intervención.
...Cuándo?	Tiempos	La apreciación, puede requerir diferentes tiempos. Sostenida: cuando exige períodos consecutivos de intervención. Escenas puntuales: en el caso, que se tome la decisión de apreciar momentos del proceso.
...Quién?	Sujeto – Profesional responsable	En este sentido se realiza el señalamiento, fundamentalmente en los contextos que requieren trabajo en equipo interdisciplinario, : la apreciación implica también la toma de decisión respecto a quién es el responsable de la misma, para lo cual deberá realizarse un análisis de: ☐ El área de intervención del profesional en relación a la problemática y la demanda. ☐ El piso epistémico del profesional

El segundo aspecto, sistematización de la apreciación, se reconoce en dos niveles de análisis de mutua implicancia:

1. El sujeto – objeto a apreciar, desde un pensar relacional (Bourdieu, 1991, p. 202) que lo significa en su complejidad. Intentando sostener una lectura desde los indicios evidenciados en la escena. Es el momento de la contrastación teórica y la triangulación de datos respecto de otras estrategias desplegadas (Entrevistas, juego, etc)
2. La objetivación del sujeto objetivante (Gutierrez, 1997), que posibilita la reflexión sobre las relaciones transferenciales y contratransferenciales que se ponen en juego en la dinámica de la apreciación. Re-conocer y re-pensar los habitus que se sostienen desde una trayectoria profesional particular y que se actualizan en un aquí y ahora de cada instancia de intervención. Es cristalizar el filtro para significarlo, y reflexionarlo tratando de objetivar la irrupción que hace, en la escena que buscamos apreciar.
 - a. Los momentos y grados de intervención para pensar la apreciación de la escena.

Se pueden diferenciar momentos que se integran mutuamente, en una secuencia temporal que se caracteriza cada uno por ciertas acciones. La pre-apreciación remite al momento de la toma de decisiones del profesional, en el mismo no sólo hace consciente el tipo de intervención con la cual va a trabajar; sino que articula esta elección con una realidad específica a indagar y construye los indicadores necesarios en función de su objetivo diagnóstico o terapéutico. Tiene directa relación con el plan estratégico de apreciación. En un segundo momento, podemos pensar la apreciación propiamente dicha, remite al despliegue del hacer en el campo. Finalmente, post-apreciación o Sistematización de la apreciación. En este punto deberá considerarse cómo procesar el material recabado durante la apreciación, para realizar los análisis pertinentes y conclusiones (Se tendrán en cuenta los niveles de análisis desarrollados en el apartado anterior).

Es fundamental diferenciar el tipo de apreciación que se plantea; esta puede clasificarse sólo teóricamente en relación al grado de intervención del profesional, ya que siempre se produce una intervención. A modo de escala, encontraríamos en un extremo la *apreciación con mínimo de intervención*, cuando el profesional establece una serie de acciones y actitudes que aseguran un mínimo de intervención. El profesional se sostiene al margen del desarrollo de la escena. No obstante, desde esta propuesta queda claro que su sola presencia compromete; el profesional intentará intervenir lo menos posible, en relación a dónde se ubica, con quiénes y qué intercambia.

En el otro extremo de la escala, la *apreciación con intervención estratégica*, cuando el profesional, desde una decisión fundamentada aprecia la escena realizando intervenciones que corresponden a su desempeño, interviene en el devenir de la escena. Dentro de este tipo de apreciación, pueden reconocerse algunas estrategias diferenciales que por la complejidad que implican requieren de otros niveles de profundización sumados a lo expuesto, como sería proponer un juego o apreciar juegos libres.

La diferencia entre las dos formas de intervención, mencionadas, se sostiene desde una escala de grises, que tienen directa relación con el lugar del profesional en la escena, los niveles de intercambio verbal, etc.

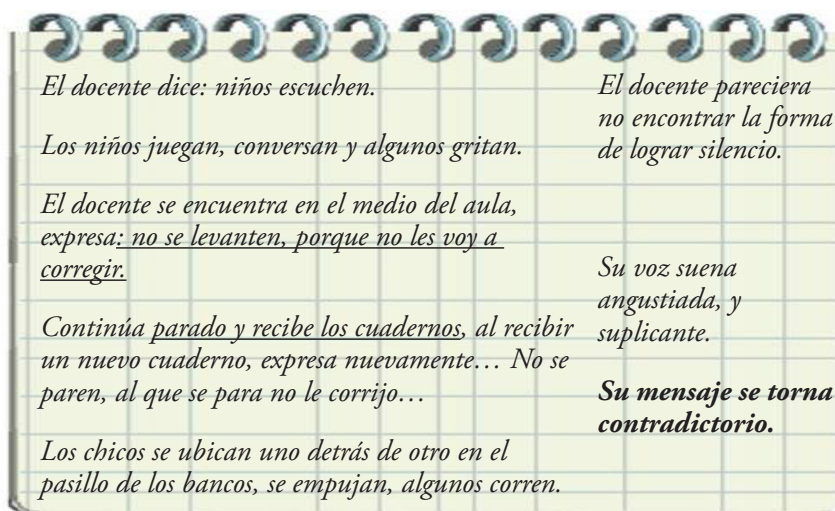
a. El registro y sus particularidades

Considerar la necesidad de sostener diferentes tipos de registros, que articulan con los objetivos. Estos pueden agruparse en:

Registros escritos: Dentro de este tipo de registros, aquellos que implican el completamiento de grillas en función de indicadores establecidos; y aquellos de tipo registro denso, al cual consideramos un tipo especial de registro.

Realizar Registro denso implica cierto ejercicio y fundamentalmente, exige transcribir las acciones que se desarrollan en la escena, libre de juicios de valor. Es una construcción discursiva gráfica in situ, que da cuenta de la mayor cantidad de eventos po-

sibles en el transcurso de la escena. Implica ser capaz de no sumar afirmaciones que refieren a supuestos, ya que esto sería inadecuado para el análisis posterior. Para ejemplificar: “*El docente pide silencio, los niños no hacen caso y ella no puede hacer nada.*”, cuando en realidad podría haberse redactado de la siguiente manera: “*El docente dice: niños escuchen. Los niños juegan, conversan y algunos gritan.*” Al trabajar un Registro denso, es recomendable dividir la hoja en dos áreas, una para el registro en sí, y otra más pequeña para acotaciones, en la cual pueden incluirse algunas percepciones del profesional durante la apreciación, e incluso podrá utilizarse para señalamientos durante el análisis (ejemplificado en negrita).



Registros tecnológicos: a partir de la utilización de nuevas tecnologías como grabaciones, filmaciones, etc. Hoy la telefonía brinda nuevas y renovadas posibilidades. Es importante tener en cuenta también, que la utilización de la misma es tomada con mucha naturalidad debido a la frecuencia y el contacto que niños y adultos tienen con estos medios. No obstante, lo anterior, es necesario hacer un uso responsable y ético del material; asegurándose de contar con las autorizaciones correspondientes. Incluso y espe-

cialmente con niños, es muy importante que ellos sepan que se está realizando el registro, y porqué se está realizando (asumiendo la importancia de sostener acciones profesionales considerándolos Sujetos de Derechos).

La Apreciación debe ser directa, ya que si no fuera directa requeriría de la técnica de análisis del discurso, o la lectura y análisis de registros. Estas formas implican otros modos de acceso que refieren a la mediación del discurso de otro y tienen una complejidad particular.

b. Momento de análisis e integración del proceso de sistematización

La instancia de análisis se define en un proceso de dialéctica de datos y marco teórico. Permite la profundización de la escena apreciada, justamente en el proceso de sistematización llega a su punto máximo de integración. Esta acción profesional es la que posibilita ordenar lo apreciado a partir de la recuperación y la relectura, en orden a la lógica del sujeto/grupo en situación de aprendizaje, para considerar los aspectos que refieren al entendimiento desde las dimensiones que lo constituyen. Exige un proceso de “abstracción reflexionada” (Piaget, 1979, p.6) permanente, y por tanto la integración, de-construcción y reconstrucción del conocimiento.

Como todo proceso de sistematización, debe sostenerse desde lógicas de organización individual. Las mismas serán acordes con los distintos tipos de operaciones cognoscentes que el profesional despliegue. Es decir, hay una parte del proceso que siempre será de carácter individual. No es posible presentar una sola manera de abordar los datos, ya que depende de los procesos y operaciones que cada profesional realice. A modo general podríamos hablar de:

- Lectura general del material surgido del registro, acceso a grabaciones y filmaciones.
- Registro de los datos significativos, en este punto se señalan los hitos, que en relación a los primeros indicadores

planteados en el momento de pre-apreciación, posibilitan identificar las categorías de análisis.

- Contrastación de los indicadores respecto del marco teórico de referencia. En este punto una nueva salvedad. Este se sostiene en relación al posicionamiento teórico. Desde la sociopsicogénesis del entendimiento, se hará necesario correlacionar los indicadores con las dimensiones de análisis. Es en esta correlación (que podría pensarse como una tabla de doble entrada) es donde comienzan a articular datos y marco teórico.

3. Análisis de cuadernos escolares en el primer ciclo de la escuela primaria.

Una de las instancias fundamentales del análisis de producciones simbólicas en el contexto escolar, tiene que ver con el análisis de los cuadernos del niño. De una manera u otra los cuadernos, son la expresión de la situación de aprendizaje y enseñanza que se genera en la escuela. Es el “lugar” de la expresión del niño, y dónde se plasma la propuesta de enseñanza, y la percepción del docente respecto de este niño (evidenciada en las correcciones y toma de decisiones respecto a su manejo). El cuaderno del niño es su espacio privado de producción, dentro de la escuela. Es la expresión de su apropiación personal, individual y original del conocimiento. Es el “espacio” dónde quedará plasmada su trayectoria, sus procesos, sus avances y retrocesos.

Para el análisis, se recuperan algunas investigaciones, la propia intervención y la sistematización de una investigación en el contexto de la práctica. Entre las investigaciones podemos mencionar la de Vilma Pruzzo de Di Pego (1997) que en su texto “Biografía del fracaso escolar” (1997), realiza una sistematización del análisis de los cuadernos del fracaso. En la misma, elabora un análisis de aspectos formales; siendo necesario pensar, como en

toda instancia diagnóstica como articulan estos conceptos con su constitución subjetiva.

Otras investigaciones, si bien no son específicamente psico-pedagógicas, dan sustento a la mirada que se construye respecto a ellos. Como son la de Fraile y Ramos Ruiz (2012).

c. El cuaderno y su historia como objeto escolar.

Podemos encontrar muchas definiciones respecto al cuaderno, pero en general refieren a un aspecto común: "... son hojas de papel unidas, que forman un conjunto que alguien escribe..." (Fraile & Ramos Ruiz, 2012, p.627). Entonces, se puede comenzar a realizar una reconstrucción de la representación del cuaderno en la escuela.

Hay una impronta contextual y social en la construcción que se realiza del objeto cuaderno; que en definitivo remite a una condición histórica de su advenimiento como objeto escolar. Sosteneda esta desde cierta lógica que se instala más allá de la racionalidad, tiene que ver con una construcción que se genera desde un "horizonte de la vida", en el cual los modos de realizar, utilizar, constituir y significar el cuaderno tienen sentido.

Los cuadernos son un testimonio representativo de los cambios que se han dado en la evolución del sistema educativo. Las escrituras de la infancia han recogido el acontecer diario de las aulas, tanto el curriculum formal como las iniciativas del niño. En resumen, por medio de ellos podemos rastrear el pensar y el sentir de la escuela y de sus protagonistas: el maestro y el niño. (Fraile & Ramos Ruiz, 2012, p.627)

La utilización del cuaderno como dispositivo pedagógico, refiere a un momento de cambio en la propuesta de la escuela y los métodos de enseñanza. Está asociado además a los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, que hasta el siglo XVIII seguían caminos diferenciados.

...la escuela contemporánea -«escuela para todos», al coincidir con un momento de generalizada extensión del

alfabetismo- no se entiende sin este instrumento-objeto del aprendizaje. (Castillo Gómez, 2010).

Es con la escuela nueva, que se coloca al alumno como centro de la propuesta, organizando las actividades escolares enfocadas en las motivaciones de los alumnos y el docente como orientador.

d. La representación del objeto desde los diferentes actores.

Qué “significa” el cuaderno para el niño, para sus padres, y para el docente. “Leer” no solo la producción del cuaderno en términos de legibilidad, forma de la letra, etc... cómo prepara la familia ese cuaderno (forrado, etc) y cómo lo mira la docente desde los rasgos (evaluaciones, comentarios, notas) que va dejando “impresos” allí.

Es dable pensar cómo es significado el cuaderno desde los diferentes actores. Para analizarlo, podemos solicitar que sea definido, pero también que se especifiquen los aspectos necesarios para que el cuaderno este “bien”. En la valoración que adultos y niños tengan en cuenta, podremos dar cuenta de los aspectos mencionados.

¿Qué es el cuaderno de clases para el niño? ¿Cuándo considera que su cuaderno está bien?

Para el niño, el cuaderno es el espacio real y simbólico para el despliegue de su proceso en la escuela. El espacio hoja, remite a la construcción reglada que la propia escuela constituye, se define entonces un conjunto de límites establecidos socialmente. Por otro lado, el niño considera su cuaderno en relación a las manifestaciones del adulto sobre el mismo. Su posibilidad queda atada al reconocimiento del otro y la valoración que el adulto hace del mismo.

¿Qué es el cuaderno de clases para el docente? ¿Cuándo considera que el cuaderno es adecuado?

En este punto se hace necesario hacer una diferenciación. Por un lado, lo que se define a partir de las manifestaciones y representaciones de los docentes; y por otro lo que puede elaborarse a partir de los indicios en el mismo cuaderno, a partir de las marcas de la corrección, la forma de evaluación.

En relación a la manera de definir el cuaderno, en el acercamiento al campo que se realiza en 2011⁸, se toman 20 entrevistas a docentes de escuelas públicas. En ese contexto se realizó una pregunta abierta que categorizamos en expresiones, entre las cuales se destacan: “Es una herramienta de trabajo para el niño y para mí” (12,5% de los encuestados), “para realizar el seguimiento del progreso del niño/ evidencia del aprendizaje” (50%), “espacio de trabajo del niño” (25%), “Es un documento de suma importancia” (12,5%).

Por otro lado, se solicitó a algunas docentes que eligieran su mejor cuaderno, y aquel que consideraban no adecuado. Claramente sus elecciones (más allá de sus definiciones) tuvieron que ver con representaciones construidas en torno a la institución, las características promedio de las producciones. En este punto, debo decir que se observó en una escuela privada de un alto nivel de exigencia en su contexto, que la docente presentó un cuaderno que a la mirada del investigador fue considerado excelente, y fue corregido por el docente, quien refirió: “este es el peorcito... pobre está lejos todavía”. Para los estándares institucionales, y al observar el considerado “mejor”, realmente se observaron diferencias. Claramente, la perspectiva del docente, y las características de la institución ubicaban y caracterizaban los cuadernos de manera diferente a otras escuelas.

Ahora bien, el docente construye indicadores para realizar la valoración, veamos algunos aspectos recuperados en la escuela: “es adecuado siempre” (12,5%), cuando le sirve al niño como herramienta de trabajo, como guía (12,5%), cuando le sirve al docente y al niño (50%) “Cuando refleja el trabajo del alumno” (25%); no obstante, esto, la mayoría de los discursos ponen el acento en

⁸ El trabajo de campo se realiza durante los años 2011-2013. La propuesta se realizó en Córdoba en cuatro instituciones educativas (dos de gestión estatal y dos de gestión privada), participaron 20 docentes y 20 padres. La sistematización se presenta en la ponencia: *Análisis de la producción simbólica en relación al contexto escolar*: Los cuadernos escolares, en las II Jornadas de Investigación e Intervención en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Córdoba: La psicopedagogía y sus espacios de intervención; 12 y 13 de junio de 2014.

el indicador que refiere a la prolijidad como central para considerarlo adecuado.

¿Qué es el cuaderno de clases para los padres? ¿Cuándo considera que el cuaderno es adecuado?

A los padres les es difícil caracterizar al cuaderno, pero podríamos decir que tres expresiones definen las representaciones respecto al cuaderno: “No sé, es de él...”, “El tema del cuaderno es una tortura... *no me escribe...* tengo que salir a buscar para que copie”, “Es para que aprenda, y le digo te va a salir bien, si tengo que arrancar 20 veces la hoja, lo hago”. Remiten de esta manera a distintos grados de reconocimiento de la autonomía, y también a cierta valoración. Es interesante analizarlo en tanto la mayoría considera que el cuaderno es adecuado: “está bien si copia todo...”, “cuando la maestra dice que está bien”. En resumida cuenta, los padres consideran que el cuaderno “está bien” en tanto se combinen, la prolijidad, con buenas apreciaciones del docente.

Recurrentemente, vemos cómo la representación de los actores en relación al cuaderno, no es individual, sino que se construye en una dinámica en dónde es el cotidiano, las posiciones de cada uno evidenciadas en manifestaciones más o menos formales, las que posibilitan su elaboración.

d. El análisis psicopedagógico del cuaderno escolar.

I. Las representaciones del psicopedagogo en la práctica profesional.

Debemos pensar cómo este objeto ha sido capitalizado por los profesionales a lo largo del tiempo. En general se puede dar cuenta de dos maneras de abordar el cuaderno, hay profesionales que solicitan a los padres o docentes el cuaderno, y realizan una mirada general del cuaderno. Aspectos que implican una apreciación global, refiriendo algunos indicadores puntuales como la letra, la observación de la escritura, la resolución de las actividades, y en general las intervenciones de la maestra. Estos profesionales solicitan verlos periódicamente, como una manera de supervisar los procesos áulicos. Por otro lado, un grupo de profesionales, que

prefiere no analizar el cuaderno, ya que pertenece al ámbito escolar, por tanto, se hacen algunos comentarios compartidos con padres y docentes al respecto, pero no hay un trabajo puntual sobre el mismo. Lo cierto es que, para abordar el diagnóstico, es necesario sistematizar los indicios que aparecen en este objeto, que es el registro por excelencia de los procesos escolares, y de alguna manera la cristalización de las interacciones vinculares puestas en juego en el espacio escuela - familia; pero justamente es la complejidad de su producción y materialización, lo que tiene que marcar las características de cierta lógica para su abordaje.

El significado del cuaderno, varía según los momentos del aprendizaje. Durante el primer ciclo, se trata en sí mismo de un objeto de conocimiento. Esto lo es desde los siguientes puntos de vista:

- En relación a los discursos que se despliegan, sobre él, en él.
- En relación a las acciones que se exige desde las consignas de los docentes.
- En relación al manejo de los espacios.
- En relación a los hábitos que exige su utilización.
- Este objeto en el cual se desplegará la producción simbólica del niño, es también en sí mismo un objeto de conocimiento; implica para su utilización la internalización de una serie de nociones y posibilidades que van desde lo psicomotriz hasta la aceptación de pautas sociales.

II. La presentación del cuaderno al profesional.

Si el profesional reconoce al niño como autor del cuaderno, es importante la propuesta que hace desde el primer momento sobre el manejo del mismo. Algunos padres lo llevan a la primera entrevista (lo que también es analizable en sí mismo), no obstante, es interesante proponer que sea el niño el que presente su cuaderno, invitarlo a llevarlo a la consulta para conversar sobre él. La propuesta de que *muestre* los cuadernos, da una primera posibilidad

de que el niño ponga en palabras lo que siente y lo que piensa sobre sus posibilidades.

I. Pistas para el análisis: qué y cómo mirar el cuaderno.

Para realizar el análisis puntual de la producción del niño, se recupera la propuesta de Pruzzo de Di Peggo (1997), quién expresa “El análisis de los cuadernos del fracaso... nos permite identificar aspectos que los docentes toman en cuenta en su evaluación... se centran en aspectos formales de la escritura, más que en dificultades específicas...”

Desde la experiencia podríamos realizar un análisis de los cuadernos a partir de los siguientes indicadores, que no intentan ser más que una guía:

Aspectos	Categoría	Indicador
De forma	Material	Forrado Carátula Tipo de cuaderno y papel ¿Quién pone las pautas formales?
De contenido	Los trazos en el cuaderno	Escritura - Grafía Copia Dictado Producción personal Ortografía Gramática
	Las disciplinas	Lengua - Matemática - Ciencias Sociales y Naturales
	Los discursos plasmados por los adultos	Evaluación Notas y señas
	El espacio cuaderno	Orden Secuencia adecuada en relación a la escritura y la lectura.

Estas categorías siempre se van a poner en tensión con las dimensiones de análisis del entendimiento escolar, es decir la dimensión cognoscente, subjetiva, social y corporal.

Análisis de la forma, refiere a aspectos que hacen a la forma del cuaderno:

- a. Forrado: la selección del papel para forrar es un detalle no menor; algunas instituciones tienden a uniformar de manera, tal que el cuaderno debe estar forrado de un color específico por pedido del docente. Esto además puede tener diferentes significados, por una cuestión netamente de uniformidad; o por un dispositivo en relación a la identificación de los cuadernos (especialmente en primer grado) de manera tal de brindar un recurso al niño para la autonomía.
- b. La carátula, también es un indicio del entrecruzamiento de representaciones, muchas veces la carátula es realizada por los padres (madre o padre) otras, por los niños, otras por indicaciones específicas del docente.
- c. El tipo de cuaderno y las características de papel son indicios importantes para el análisis, pero en otro sentido. Un papel extremadamente blando en los primeros grados, se hace difícil de manipular para los niños (especialmente aquellos que tienen alguna inmadurez en la coordinación visomotriz).

Análisis del contenido, se considera la propuesta pedagógica, en relación a las posibilidades reales de producción del niño. En este sentido analizaremos lo referido a los trazos en el cuaderno:

- a. Escritura - Grafía, teniendo en cuenta una relación de doble entrada:

	Copia	Dictado	Producción personal
Grafía	X	X	X
Ortografía	X	X	X
Gramática			X

Legibilidad. Es legible aquella palabra que puede ser codificada sin dificultad. Tiene que ver con la posibilidad de que el alumno lea su propia producción, la autora establece una relación directa entre la necesidad de detención al realizar la lectura de la producción. Por tanto se establece una relación entre los registros de detención y la legibilidad; y se realiza luego un análisis cualitativo del factor legibilidad, en relación a la irregularidad de las formas, los errores ortográficos, omisiones de letras y/o sílabas, por inversiones de letras y/o sílabas, por agregado de letras y/o sílabas.

Forma de las letras, “Es la disposición especial de los elementos de una letra (líneas rectas, curvas, rulos, etc.) cuya construcción sigue una orientación y movimiento característicos. Por ejemplo, la letra “a” manuscrita consta de un elemento circular que culmina con un enlace curvo, pero esos elementos se construyen con un movimiento de determinada orientación. Una rotación del movimiento origina una desvinculación del enlace con la consiguiente deformación de la letra” (Pruzzo de Di Pego, 1997, p. 34)

Características del trazado. Los trazos firmes se contraponen a trazos tenues, temblorosos, recortados, letras que no se sostienen sobre el renglón, y trazados de presión excesiva. El trazo tiene relación con la forma de utilizar el lápiz, y por ende con algunas características de la motricidad.

b. Ortografía:

Refiere al uso correcto de los grafemas que conforman una palabra. Es decir el niño puede establecer una relación entre fonema y grafema, especialmente se complejiza con aquellos fonemas que no corresponden a un único grafema. No todos los errores refieren al mismo nivel de complejidad. Pruzzo (1997) en su investigación recupera la clasificación estructural de los errores (Pruzzo de Di Pego, 1997, p. 45-46), en la que se ordenan las dificultades en niveles de complejidad:

Nivel – Clave	Grados de primaria
Nivel I – Clave primaria de escritura: son los grafemas que representan en forma exacta y unívoca con un solo signo a un fonema.	Al concluir 2° grado
Nivel II – Clave secundaria: son fonemas que se representan con dos grafemas (ll, ch, rr) o cuya escritura varía según la sílaba de la que forma parte (gue, gui, güe, güi, que, qui, ce, ci)	Al concluir 3° grado
Nivel III – Clave terciaria: nivel propiamente ortográfico. Fonemas que pueden signarse con b o v, c o s, s o z, etc.	Entre 4° y 5° grado
Nivel IV: Oscurecimiento de fonemas consonantes cuando cierran sílabas (d, c, g, p, b, etc), en grupos (cc, sc, xc) por germinación de vocales, de consonantes (mn, nn) sílabas terminadas en dos consonantes (instituto), uso de tilde, uso de mayúscula.	6° grado
Nivel V – uso de parónimos.	6° grado

c. Gramática:

El análisis se hace específicamente en relación a la producción del niño, a partir de la elaboración de oraciones simples. Pero justamente se analiza en relación a las actividades en las que se propicia la producción individual del niño. Fundamentalmente se realizará un análisis más profundo a partir de finales de segundo grado y tercer grado; no obstante, se puede profundizar sobre la perspectiva que adopta la enseñanza inicial de la gramática; en un sentido pensaríamos en la relación entre el saber que se despliega en el lenguaje oral y cómo se va construyendo la posibilidad de la escritura.

Finalmente, el análisis del despliegue de las disciplinas, que remite al qué y cómo enseña el docente, en este sentido recuperamos la propuesta de lengua (Se incluyen los aspectos mencionados, articulados con las propuestas de enseñanza concreta. Analizando consignas y actividades propuestas por el docente), la propuesta matemática: resolución personal, copia, algoritmos y la propuesta de Ciencias Sociales y Naturales. El análisis de la propuesta disciplinar tendrá directa relación con el análisis de los contenidos y las estrategias y propuestas evidenciadas en actividades y consignas. Este punto es clave para realizar el análisis de la enseñanza y cómo esta articula con las posibilidades de aprendizaje del niño.

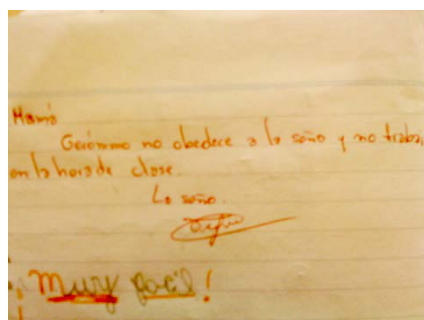
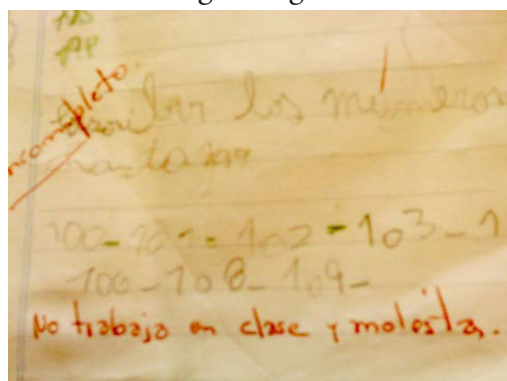
Una dimensión especialmente privilegiada es el análisis de cuadernos escolares, dado que éstos constituyen una evidencia importante, aunque parcial, de los acontecimientos que se desarrollan en el aula: corresponden a la concreción del modo como se organizan los saberes escolares y muestran el registro de esa organización. Contienen la consigna, el enunciado que se inscribe para que permanezca —en nuestro medio es usual que se “revisen los cuadernos”, se “adelanten” si están atrasados, se vuelvan a realizar... “se pasen”, si estéticamente no son adecuados—. A la vez se trata de evidencias parciales, porque no muestran las acciones, los sentidos que asumieron las prácticas realizadas en el aula. (Bernal Ramírez, 2010, p. 510)

Los discursos plasmados por los adultos. Refiere a evaluación e intercambios registrados en el cuaderno de docentes y padres:

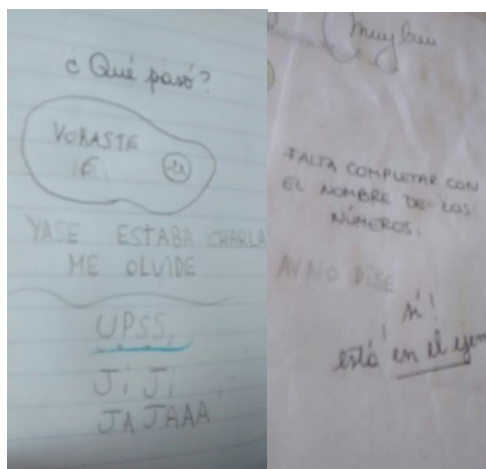
...El niño hizo solo un recuadro vacío en la hoja y me dice: “ya está, dibujé el recreo que está triste porque no tiene con quién jugar, los chicos se quedaron a terminar de copiar la tarea y la seño no los dejó salir al recreo”... después agregó una figura humana y dijo “yo salí porque copié todo” Entonces empezamos a hablar y me dijo cosas como: “yo no quiero hacer mal, no me gusta que la seño

me ponga esas notas. Yo quiero hacer bien pero no puedo porque la seño me da números que yo no sé y me aburro, quiero jugar, son muchas horas, yo le pregunto a la seño cuánto falta para ir a la casa y me dice que mucho” “yo quiero aprender ¿falta mucho para que aprenda?”. (Registro denso de la sesión G., 6 años/Primer grado)

El cuaderno es el espacio simbólico personal del niño en la escuela; pero los adultos intervienen en él con características diferentes, y es en los modos en que circulan esas intervenciones que podemos analizar cómo posicionan al niño frente al conocimiento, su propia posibilidad de aprender. Cómo “significan” los adultos al niño. En este sentido algunos ejemplos que puede ilustrar la importancia de los rastros de los adultos para posicionar al niño. Corresponden a niños de segundo grado de diferentes escuelas.



En estos ejemplos el docente se dirige al padre, e incluso explicita situaciones de conducta en el cuaderno de clase.



En estos ejemplos la docente corrige y promueve el intercambio a partir de la devolución. Su comentario se dirige al niño, y este responde en el primer caso incluso con humor.

d. El “espacio” cuaderno

El espacio en la sala de nivel inicial, se reduce al espacio aula al ingresar a la escuela primaria. Los modos de circulación en el mismo, adquieren nuevos órdenes y pautas, que exigen al niño procesos de adaptación, en los cuales el cuerpo utilizará sus esquemas, y será capaz de construir nuevos a partir de la interacción con los límites en sí. Del mismo modo el espacio hoja lisa (A4 u oficio) se reduce al espacio tamaño monitor; e implica un conjunto de formas de despliegues específicas. La hoja lisa, propicia libertad en el despliegue gráfico, libertad en el orden y secuencia de su utilización. Cuaderno con renglones, exige ajustarse a ciertos hábitos de utilización, Orden secuencial de arriba abajo, de izquierda a derecha, secuencia de hojas. Necesidad de no dejar espacios blancos.

El tamaño de la hoja, remite análogamente el espacio aula, y de alguna manera los renglones, marcan los movimientos que se despliegan en el espacio. En muchas ocasiones vemos la dificultad del niño que despliega gran cantidad de actividad, cómo su cuaderno refleja esa imposibilidad de organizar el espacio.

Ciertas nociones infralógicas deben haberse construido para que el niño comprenda las consignas y normas para el despliegue del trazo en el cuaderno: arriba-abajo, adentro-afuera; incluso la discriminación de la orientación de la escritura arriba-abajo, izquierda a derecha. El cuaderno tiene espacios por los cuales puede circular el trazo, los renglones; y otros en los que no, los márgenes. Del mismo modo, en el aula hay espacios en los cuales es posible circular y otros en los que no. De allí, que la cantidad de energía que se despliega en el espacio aula, y las dificultades que esta genera, parecen impactar a veces en el espacio cuaderno. Es posible observar que realizan despliegues de grafemas y dibujos en los márgenes, y que en forma análoga se paran en el aula, corren o juegan.

Es mucho lo que podemos decir de los cuadernos escolares, pero como indicio diagnóstico, es todavía un campo por explorar y profundizar, en cuanto a las significaciones, y como entrama tras los rasgos y las marcas en el papel, el encuentro entre enseñanza y aprendizaje; alumno y docente. Constituye en sí mismo, un espacio simbólico que el psicopedagogo reconoce como clave para profundizar en la posibilidad de entendimiento escolar en su práctica, pero que todavía requiere de sistematización de las prácticas para su posterior análisis. Es importante también mencionar que la carpeta, generalmente usada a partir de finales del segundo ciclo, también requiere de un análisis particular, por lo que implica en relación a la organización. Las hojas sueltas implican para el niño/adolescente, un mayor grado de autonomía, reconocimiento de secuencias y operaciones de clasificación a partir de los contenidos desplegados en las producciones, como también hábitos de orden.

4. Análisis de la evaluación

Sumado a las correcciones que se despliegan en el cuaderno, se hace necesario un análisis intrínseco de la evaluación del docente.

¿Qué evalúa el docente? A partir de la lectura de las propuestas de evaluación escrita, y cómo realiza la valoración final del niño. Por tanto, pueden solicitarse cuadernos de evaluación, pruebas, etc; pero también requerir al docente que comente sobre los registros que se realizan para evaluar al niño, y cómo se llega a la nota final del trimestre (en el marco de la entrevista). Un registro anecdótico minucioso del alumno, teniendo en cuenta notas de evaluaciones, trabajo en clase, etc., no es lo mismo que considerar la suma de pruebas escritas y un promedio de las mismas. A quién se habilita para evaluar el proceso, también es un aspecto interesante para el análisis.

El tipo de evaluación que se propone en cuanto a los procesos que requiere por parte del niño, articula con la propuesta de enseñanza. Qué hace el docente con el resultado de la evaluación en tanto constituye en sí misma un momento de aprendizaje. En algunos casos se reduce a una acción de calificar, en otras se transforma en una propuesta de reflexión para que el niño descubra en sus propios errores, nuevos aprendizajes. Por tanto, nos permite acceder a la construcción de esta práctica que se genera en la dinámica escolar.

La evaluación es un concepto no unívoco y connotado por una serie de supuestos que requieren de profundos análisis capaces de poner en cuestión experiencias y marcos teóricos. Reconocer que esta determina parte de las experiencias de los sujetos en las instituciones, es el punto de partida para volver la mirada al impacto que esto tiene en la construcción de las identidades y en la subjetividad de los actores. La evaluación como herramienta de conocimiento del otro y de sus posibilidades, genera la apertura a la construcción de un sinnúmero de acciones capaces de posibilitar la sensación de estar “incluido” e integrado en ese espacio. (Marcuzzi & Etchegorry, 2010)

En la evaluación se entrecruzan dos producciones simbólicas de cuya trama depende el entendimiento. Por un lado las expec-

tativas (conceptuales, y subjetivas) que tiene el docente y lo que el niño en relación a las mismas puede producir. No obstante lo anterior, la evaluación necesariamente involucra a la familia, sus expectativas frente al resultado suele configurar una manera única, cargada de representaciones que algunas veces posicionan al niño/adolescente frente a su propio aprender.

5. Pruebas pedagógicas

En este contexto debemos incluir el DIP (Ie), una producción original de Di Scala y Cantú, (2003) quienes expresan que la manera de producción de la escritura y la lectura en tanto producción simbólica, evidencian procesos subjetivos. En este sentido reconocen que éstos procesos, implican los procesos de la constitución psíquica que entran en lo histórico libidinal, los procesos de identificación y por ende posibilitan al sujeto asumir un posicionamiento único y original. De esta manera, refieren al concepto de posicionamiento para dar cuenta de ese complejo entramado particular de cada sujeto, tanto frente al texto como al entrevistador. (Di Scala & Cantú, 2003)

Por otro lado, desde un análisis de las nociones que posibilitan la adquisición del número, y las operaciones que subyacen al cálculo y la interpretación del espacio, sería interesante articular modos de construcción del universo que siempre nos remiten a formas en que el número se inviste, se significa y se representa en la percepción del niño. Circulan algunos trabajos a este respecto, aunque muchos profesionales psicopedagogos sabemos de la importancia del aspecto que refiere al cálculo, hay mucho trabajo en la práctica y poca producción escrita.

En general trataremos de pensar qué posibilita la adquisición de los recursos para operar, para calcular; y esto cómo se significa desde la historia del sujeto. Pero también como se problematiza

esta realidad. Especialmente desde las nuevas propuestas de enseñanza la matemática se transforma en una manera de afrontar las situaciones problemáticas. Esto requiere entonces de ciertos procesos por parte del sujeto; que lo posicionan como autor desde la creatividad de sus propias propuestas de resolución.

Cómo se relaciona entonces la modalidad de aprendizaje (Pain, 1974) en relación a la asimilación y la acomodación y cómo evidencia el niño en sus producciones estas modalidades.

6. Técnicas proyectivas en relación al contexto escolar. El aporte de Jorge Visca

El aporte de Jorge Visca (1995) resulta fundamental para dar cuenta de la dinámica vincular que despierta la relación que se establece en la situación de aprendizaje, permitiendo conocer las características que adopta la asunción de los diferentes roles y cómo se vivencia el aprendizaje, la enseñanza y la experiencia escolar. El autor plantea explorar los vínculos con los pares y docentes, con la familia, y con él mismo. Es decir, permiten analizar desde las consignas, las relaciones con los sujetos en el marco de las instituciones, la organización del espacio escolar, la vivencia del recreo, y secuencias en relación a la escuela y la vida familiar. El lugar de los adultos, tanto docentes, como la familia en relación al aprender.

Es de particular relevancia pareja educativa; en esta técnica se plantean ejes de análisis. Los mismos remiten a la modalidad relacional o vincular con el enseñante. Este remite a las relaciones primarias, pero también a representaciones sociales, creencias en torno a lo que implica ser enseñante y aprendiente, refiriendo incluso a quién ocupa cada lugar.

En relación a la representación del proceso podemos también analizar el objeto de conocimiento, los lugares en el espacio referirán a ciertas lógicas de circulación del mismo, como la actitud a la manera de relacionarse con el objeto de conocimiento. Esto

también debe analizarse en relación al despliegue del lenguaje, ya que la prueba propone no sólo titular la escena, sino desplegar un relato. En este sentido permite analizar la escritura y la calidad expresiva de la producción. Al mismo tiempo, temporalidad, personajes, y vínculos.

Referencias bibliográficas

- Azar, E. (2011). Clínica psicopedagógica vs psicopedagogía clínica. La psicopedagogía clínica asistencial. En *En foco. Miradas Psicopedagógicas* (págs. 51-66). Córdoba: Gradios.
- Benveniste, E. (1991). *Problemas de Lingüística General*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernal Ramirez, G. E. (enero-junio de 2010). Enseñanza de la gramática en Colombia: resultados de un análisis de los cuadernos escolares. (U. d. Manizales, Ed.) *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales de niñez y juventud.*, 8(1), 509-534.
- Bleger, J. (1964). *La entrevista psicológica: su empleo en el diagnóstico*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1995). *Respuestas por una antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., & Passeron, J. (2008). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castillo Gómez, A. (2010). Los cuadernos escolares a la luz de la cultura escrita. *Methodology*, 3-10.
- Di Scala, M., & Cantú, G. (2003). *Diagnóstico Psicopedagógico de lectura y escritura. DIP(1e)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Etchegorry, M. (2011). Análisis de Producciones Escolares en el Contexto Escolar. *Jornada día del Psicopedagogo*. Córdoba.
- Etchegorry, M. (3 de octubre de 2011). Cuerpo, discurso y entendimiento. *Los indicios del cuerpo en los niños de sala de cuatro años en los Jardines Municipales de Córdoba*. Córdoba.
- Etchegorry, M. (2014). Análisis de Producción Simbólica en relación al Contexto Escolar: Los cuadernos escolares. Ponencia presentada en la II *Jornadas de Investigación e intervención en psicopedagogía*. UCC. Córdoba.
- Fernandez, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fraile, B. M., & Ramos Ruiz, I. (2012). Exposiciones de cuadernos escolares: una aproximación histórica de la escuela. *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico*.

- V *Jornadas Científicas de la SEPHE* (págs. 625-637). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. Butelman, *Pensando las instituciones* (págs. 126-158). Buenos Aires: Paidós.
- Garay, L. (2015). Reflexiones acerca del valor y uso del pensamiento clínico en la investigación diagnóstica psicopedagógica e institucional. *Especialización en psicopedagogía escolar*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Geertz, C. (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ginzburg, C. (1989). *Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico en el signo de los tres*. Barcelona: Lumen.
- Gutierrez, A. (julio-diciembre de 1997). *Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu*. (U. N. Luis, Ed.) Recuperado el 03 de febrero de 2016, de Kairos: <http://www.revistakairos.org/k01-08.htm>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Laino, D. (2000). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Laino, D. (2008). Una técnica diagnóstica y de intervención en la clínica del entendimiento escolar. *Pilquen*, X(5).
- Laino, D. (2012). *Una psicopedagogía crítica y situada en América Latina*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012, de Revista Pilquen: http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico9/9_2Laino_Psicopedagogia.pdf
- López Salort, D. (2004). Umberto Eco: Sobre Semiótica y Pragmatismo. . *Revista Observaciones Filosóficas*(07).
- Marcuzzi, & Etchegorry. (2010). El desafío de evaluar en la diversidad frente a nuevas identidades de niño, adolescente y docente. *Congreso Regional de Psicopedagogía*. Rosario: Universidad del Gran Rosario.
- Mozejko, D. T., & Costa, R. (2001). *El discurso como espacio de gestión de competencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Pain, S. (1974). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1979). *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante 1*. Buenos Aires: Huemul.
- Pruzzo de Di Pego, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar. Recuperación psicopedagógica*. Buenos Aires: Espacio.
- Visca, J. (1995). *Técnicas Proyectivas Psicopedagógicas y las pautas gráficas para su interpretación*. Buenos Aires: Visca & Visca editores.

Capítulo 9

Los niños en la escuela.

Aspectos de la convivencia.

Leonor Tulían

Los procesos estructurales de la sociedad actual están cambiando la composición social y las dinámicas de las distintas instituciones que la conforman.

Los efectos de estas transformaciones alcanzan a su vez al campo de la educación y, en especial, a las instituciones educativas.

La escuela es la institución pública creada para proveer recursos interpretativos sobre la realidad y definir prácticas entre los agentes, las que se encuentran subordinadas a un conjunto de condiciones interdependientes determinadas por el contexto socio histórico.

Desde el mandato social, estos centros están destinados para el aprendizaje y la enseñanza a través del establecimiento de una relación educativa basada en una comunicación entre el educando y el educador. Es de esperar que esta relación se apoye en un vínculo de confianza entre las partes y en la cual los alumnos sean vistos con posibilidades de construir los conocimientos que allí se imparten.

La complejidad de cada establecimiento es producto de procesos específicos y está configurado por un conjunto de pautas

que ordenan las prácticas, el hacer, el pensar y el decir en el centro educativo. Es un escenario singular, en donde se tejen las tramas de relaciones entre los sujetos de una institución educativa concreta.

Con el propósito de lograr un acercamiento a una realidad escolar, bajo la pretensión de concebir un proyecto de intervención, se realiza, una pasantía enmarcada en una carrera de posgrado, en una escuela de gestión municipal de la ciudad de córdoba y esta presentación es resultado de la misma.

Para dar cuenta de esta singularidad institucional se apela al modelo de análisis propuesto por Dora Laino (2000) en lo referente a la dimensión psicosocial de los sujetos del entendimiento. Este posicionamiento teórico permite generar conocimientos centrados en las relaciones humanas como las que se despliegan en la institución escolar

Perspectiva teórica

Desde la necesidad manifiesta de parte de las autoridades institucionales, la indagación en este espacio escolar se centra en los procesos de interacción de un grupo clase conformado por veinticuatro alumnos en distintas situaciones de trabajo escolar como se explicita más adelante.

Para tratar de comprender la situación educativa particular se apela a conceptualizaciones teóricas y metodológicas propias de un modelo análisis antes mencionado que considera al entendimiento como lo central en toda relación intersubjetiva (Laino, 2000).

Este enfoque tiene en cuenta dos perspectivas simultáneas y cuatro dimensiones:

La *perspectiva histórico-constructiva* (diacrónica) que abarca:

- La subjetividad (particularidad de los rasgos distintivos del sujeto psíquico a partir de su estructuración edípica y de un proceso identificatorio en desarrollo)

- La inteligibilidad (disponibilidad de los esquemas operativos y de cierto acervo de saber);
- La sociabilidad (constitución de las disposiciones sociales o habitus como sistemas abiertos construidos en un mundo de la vida)
- La corporalidad (constitución dinámica de las disposiciones corporales para la acción y la comunicación).

La *perspectiva relacional-estructural* que contempla cada una de estas dimensiones en sí misma y articulada con las otras, a partir del posicionamiento de cada sujeto agente en un campo de relaciones y de la singular combinatoria del entendimiento alcanzado en cada circunstancia.

Esta combinatoria conceptual incluye las incluye las teorías de autores epistemológicamente compatibles como: Pierre Bourdieu, Sigmund Freud, Jürgen Habermas y Jean Piaget.

Jürgen Habermas (1989), sostiene en su obra *“La teoría de la acción comunicativa”*, retomando las formulaciones de G.H. Mead, la simultaneidad de los procesos socialización y de individuación.” ... *Desde el punto de vista de la socialización del niño, este lado del proceso...se presenta como formación de una identidad”* (p.62)

Entre el niño y el mundo se interpone el grupo social de pertenencia, que a través de prácticas ritualizados, formas de acción y de discursos posibilita que se incrementen las significaciones estructuradas de acuerdo con los principios propios de su cultura, convirtiéndose el lenguaje en el vehículo y medio que permite realizar la socialización de los sujetos agentes y organizar los intercambios intersubjetivos.

Cuando está asegurada la unidad intersubjetiva de una comunidad de comunicación, el grupo puede constituirse como instancia colectiva cuyos contenidos semánticos son relativamente análogos. Estos grupos de pertenencia irán variando durante la trayectoria de vida de los sujetos agentes.

Las acciones comunicativas, constitutivas de todos los procesos educativos, se efectúan a través de diferentes tipos de significantes, siendo éstos, aquello que significan en relación con otros significantes, en una trama que actualiza relaciones y transforma expresiones referenciadas a una temporalidad propia.

En esa relación entre enseñantes y aprendientes, en el espacio de la intersubjetividad, es probable el intercambio en la medida que se corresponda con una identificación recíproca de universos de lenguaje, de habitus y esquemas

Dora Laino (2000) manifiesta “...*la relación educativa facilitadora es la que sostiene el deseo de aprender, aquella que no violenta psíquicamente al sujeto, y esto ocurre cuando se produce una vinculación transferencial que lo permite*” (p.29)

Si en esa relación se instaura un rapport positivo, un reconocimiento de la legítima autoridad del educador o la investidura libidinal propia de una relación transferencial positiva se favorece la eficacia simbólico- cognoscente

Para favorecer la comunicación educativa, que priorice diversas formas de interacción entre los miembros del grupo clase, se tendría que procurar el encuentro entre el placer de enseñar y de aprender y considerar a su vez, el contexto cultural y socio-histórico al que pertenecen los agentes del espacio escolar, pues es ese el contexto que los definió como sujetos psicosociales singulares.

Acerca de la modalidad de indagación

Los sujetos conocen a partir de la interacción con el objeto y con otros sujetos y una de las modalidades que favorece una aproximación al conocimiento de las instituciones lo constituyen las pasantías.

El ingreso al espacio educativo se basa en la construcción de un vínculo de confianza que se patentiza en un contrato entre las partes acordando las tareas que se realizan durante el tiempo que

se estipula necesario para la indagación y los compromisos que se sostienen en esa relación.

Desde el primer encuentro se plantea como demanda la atención de los problemas que se suscitan en un cuarto grado del turno tarde y para develar algunos aspectos que tienen relación con esta necesidad institucional se concurre al establecimiento en varias oportunidades.

El proceso de construcción del conocimiento se inicia a partir de una serie de interrogantes que ponen en tensión la singularidad del objeto a conocer y desafía generar marcos adecuados para interpretar diversas situaciones que se originan como consecuencia de la dinámica escolar y que a su vez posibilita una intervención que permita transformar condiciones concretas de la institución

Durante la aproximación a este espacio escolar surgen varias hipótesis sujetas a continuas reformulaciones en base a los datos recolectados de las distintas fuentes de información.

Se implementaron como instrumentos de recolección de datos: la observación participante, en espacios que fueron cedidos desde la conducción del establecimiento para tal fin. Se acordaron entrevistas y se realizaron encuentros con algunos miembros significativos de la propia institución. También se interactuó con el grupo clase mediante juegos y otras variadas formas de expresión.

Se entregó al director para llevar a cabo la indagación, un plan de trabajo en la cuales se detallaron las acciones a realizar en la escuela durante la pasantía.

Las interacciones en el aula

El proceso exploratorio se orientó progresivamente a descubrir aquellas relaciones que parecerían definir la lógica que ordenaba la vida institucional y las relaciones entre diferentes aspectos institucionales como, asimismo, las interacciones que se establecen entre los sujetos de la institución.

Desnaturalizar las formas de trabajo que la propia escuela genera y considerar los efectos que parecen tener en el desarrollo subjetivo de los aprendices, podría resultar una de las condiciones claves para una caracterización de aquellos procesos que tienen lugar en las aulas y que guardan diferencias con los aprendizajes que se producen en otros contextos

El aula es un espacio de alta significación psicosocial y donde la dinámica de las relaciones está referenciada al docente y a otros compañeros. La comunicación que se establece entre estos actores presenta un flujo particular en las conversaciones dado que se sostienen a través del eje directivo del docente que las orienta hacia metas preestablecidas y es ese formato particular el que mediatiza los procesos de aprendizaje de los niños.

Las prácticas discursivas en el aula, dejan de lado la singularidad de los sujetos con lo cual se ocasionan ciertas dificultades en la comunicación para llevar a cabo la tarea escolar. Esta situación origina, entre los sujetos participantes, algunas acciones de violencia que inciden en sus relaciones y vínculos intersubjetivos

En las interacciones, los sujetos, procuran obtener satisfacciones que tengan que ver con el alivio de tensiones, obtención de reconocimiento social y el sostenimiento de la *Illusio* para continuar con el despliegue del juego social presente en distintas actividades

Los rasgos distintivos presentes en cada sujeto agente contruidos en su trayecto vital se ponen de manifiesto en las interacciones del grupo clase y es esa puesta en acto de la singularidad lo que acarrea malestar no sólo entre los integrantes del grupo, sino que, a su vez, se difunden a la relación vincular familia-escuela

Los sucesos acontecidos en el aula se pueden conceptualizar como actos de “disrupción”: Esta son acciones que realiza un alumno, o varios, dificultando o impidiendo la actividad normal en el aula y necesariamente no son hechos de violencia. Los alumnos alteran el orden en el aula, provocan malestar con sus comportamientos, molestando y hostigando el trabajo de sus pares y

docentes como sucedió también en las diferentes tareas recreativas que se les propuso.

La “disrupción” se refiere a conflictos del sujeto con objetos: con el trabajo, el espacio, el tiempo, la enseñanza, con la rutina, con las normas y los hábitos que son indispensables para trabajar en la escuela y lograr resultados *“Adquieren relevancia por el costo académico que tienen, fundamentalmente por cuestionar (en si misma) la función docente y por romper el clima grupal”* (Garay, Gezmet, 2000, p.34)

Tratan de tramitar el malestar a través de la obtención de cierta satisfacción directa, descargando la excitación y procurando adueñarse de la situación manejándola desde una posición activa. El predominio del displacer obstaculiza el procesamiento simbólico por medio del lenguaje y se vehiculiza inmediatamente en formas pre-reflexivas de acción.

En algunos casos estas manifestaciones tratan de mitigar el efecto de la “privación” y “deprivación” conceptualizada por Winnicott (1991) como *falta de instancia emocional equilibrada* en la etapa constitutiva del sujeto por un “ambiente facilitador”.

En las escuelas llamadas urbano-marginales, donde se concentra una gran mayoría de niños con “deprivaciones” severas, el problema central en las dinámicas institucionales no es la intimidación o violencia sino la disciplina de trabajo y las dificultades de aprendizaje y socialización

Los alumnos de sectores pobres, si bien tienen acceso a interesantes y enriquecedores conocimientos y a un contexto con múltiples estímulos, no encuentran vinculación entre las adquisiciones cognitivas, experienciales, que obtienen en la escuela y su vida cotidiana, esta fragmentación provoca fracasos reiterados que suelen culminar en la repetición o en el abandono.

En la medida en que se mantenga esta realidad áulica, en las que se configuran formas de interacción predeterminadas, los niños estarán en desventaja de expandir las sus posibilidades de representación y tramitarán su malestar mediante la acción directa sobre los otros.

Una alternativa de intervención: “VOCES”

Al existir una demanda explicitada en un pedido concreto se admite una “mirada externa” que ayude y proporcione asistencia mediante el aporte de conocimientos que permitan revertir la situación de malestar de los sujetos en la institución educativa

La intervención como proceso artificial, como un venir entre, le exige al sujeto profesional la capacidad para comprender e interpretar esa demanda e incorporar una reflexión ética en términos de reconocer las consecuencias que, sobre el otro, produce la intervención.

“.. La intervención institucional es una praxis, modalidad del quehacer humano dirigida hacia “otros”, un conjunto de acciones para ayudar a acceder y desarrollar su autonomía; a recuperar la inteligencia perdida o inhibida, a recuperar el sentido, los múltiples significados. En consecuencia, a recuperar los actos, el poder sobre sus propios actos; a liberarlos de la enajenación del activismo o la apatía” (Garay, Gezmet, 2006, p.3)

En relación a la demanda planteada por los docentes con respecto a la problemática de cuarto grado y de los resultados obtenidos con la indagación efectivizada en ese centro educativo, se propuso como proyecto de intervención, la expresión teatral

Con esta propuesta se intentó que los vínculos, como unidad interaccional primordial, entre los integrantes del grupo se construyeran en base a un desempeño orientado hacia la satisfacción de las necesidades de los niños en su singularidad y que se proyectarse a la vez sobre el medio educativo y familiar.

Se pretendía con el proyecto, denominado “VOCES”, abrir un espacio de expresión mediante la liberación creativa del decir, del callar, del escuchar, del cuerpo en movimiento, del gesto, de la mirada, del asumir roles diferentes con los valores propios del personaje que se encarna en la escenificación, disfrutando mundos distintos de manera más divertida en base al juego creativo entre “vos”.

Los objetivos propuestos para este proyecto pretendían:

- Sensibilizar a los actores educativos respecto a la expresión teatral como alternativa de la educación integral de los sujetos,
- Contribuir en la reafirmación de valores, la propia identidad y el sentido de pertenencia grupal.

Las acciones del proyecto se propusieron en tres etapas:

En la primera etapa, la concreción de encuentros con las autoridades municipales e institucionales para la presentación del proyecto.

En la segunda, la ejecución de los talleres de reflexión y capacitación referente a teatro con docentes y padres para contar con el compromiso de los mismos en la ejecución del proyecto. En estos espacios de trabajo conjunto se procura que los docentes aporten sus saberes, so-portados en su discurso y en su quehacer diario y que los padres participen del proceso creativo mediante la realización de distintas acciones favoreciendo con ello nuevas formas de interacción entre familia -escuela.

En la tercera etapa se llevará a cabo el proyecto de teatro con el grupo clase a partir de la participación activa de los involucrados para la puesta en escena de una representación teatral a nivel institucional.

Algunas consideraciones finales.

El ser humano merece vislumbrar la imagen posible de un mundo diferente al que lo aqueja, para ello necesitamos construir nuevas formas de afrontar y comprender la existencia humana.

La transmisión de esa herencia cultural, constituida por bienes, necesita para su realización de una escuela que oriente su accionar hacia el reconocimiento de la singularidad de todos los que en ella participen y en base a un diálogo siempre constructivo El teatro es una alternativa que posibilita otros modos de interacción en el

espacio áulico ya que permite una búsqueda reparadora del estado de insatisfacción mediante actividades representativas y novedosas

Esta manifestación artística involucra lo sensorial, lo emocional, lo afectivo, lo intelectual y lo corporal dado que la interpretación teatral requiere de un texto, de la voz y del gesto de los actores para la puesta en escena y a su vez necesita de la colaboración de todos para la ejecución de esta actividad creativa del sujeto.

Esta modalidad artística, desde un enfoque psicopedagógico, es una opción en las escuelas ya que desde su puesta en práctica podría constituirse en una fuente inagotable para la expresión singular de los sujetos en el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Garay L. Gezmet, S. (2006) *Violencia en las escuelas. Fracaso educativo*. Cuaderno de Posgrado. Seminario. Córdoba.
- Garay L. Gezmet, S. (2000) Los proyectos identificatorios y los proyectos educativos en un contexto de cambio. S/d.
- Habermas, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo II: crítica de la razón funcionalista, Buenos Aires:Taurus
- Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del aprendizaje* Rosario: Homo Sapiens
- Winnicott, D (1991) *Deprivación y delincuencia* Buenos Aires: Paidós.

Capítulo 10

La profesión en ámbitos poco caminados. El recorrido psicopedagógico en una universidad.

*Rosana Carina Enrico
María Eugenia Marull*

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo compartir la experiencia del trabajo profesional de dos psicopedagogas integrantes de un equipo de orientación y asesoramiento educativo en una unidad académica de la Universidad Nacional de Córdoba. Realizaremos una breve referencia sobre el nacimiento del equipo en cuestión y sobre sus prácticas cotidianas en la actualidad; describiremos brevemente los espacios habitados y la relación con otras áreas institucionales. Expondremos las preguntas que interpelan el quehacer psicopedagógico en un contexto institucional impregnado de la idiosincrasia de la facultad de Ciencias Químicas, preguntas que serán abordadas desde la también particular modalidad técnica, actitud ética y posicionamiento político de los profesionales intervinientes.

Haciendo historia.

La Facultad de Ciencias Químicas (en adelante FCQ) cuenta con más de cincuenta años de trayectoria en formación de profesionales vinculados con la química. Se caracteriza por estar a la vanguardia en la investigación científica tanto básica como aplicada en sus diferentes laboratorios instalados dentro de una estructura organizada por departamentos académicos. Más de seiscientos cincuenta docentes-investigadores que acreditan amplia experiencia y formación en el campo disciplinar específico, dictan las carreras de grado de Bioquímica, Farmacia, Licenciatura en Química y numerosos cursos de posgrado.

El gabinete psicopedagógico fue creado en el año 2001 por una demanda coincidente entre las autoridades decanales del momento y un grupo de consejeros estudiantiles que identificaron la necesidad de valorar situaciones de estudiantes en el marco de la implementación del Plan de Estudios 1995. De esta manera, se convocó una selección de profesionales quienes, al asumir sus funciones, específicamente la atención de estudiantes, se abocaron principalmente a la realización de entrevistas individuales y grupales con esta población. También se realizaron reuniones de intercambio con la gestión a fin de compartir visiones sobre trayectorias estudiantiles lentificadas y su posible vinculación con asignaturas específicas o bien, a algunos articulados del régimen académico modificados específicamente para la aprobación del plan en cuestión; como por ejemplo, la eliminación de la regularidad como condición y la existencia sólo de las figuras de promoción o examen libre como instancias de aprobación y, por tanto, de avance.

Se produjo así, un momento iniciático ambiguo: algo puntual por resolver (los atolladeros del plan) versus todo por crear (un vastísimo y complejo campo para el despliegue de intervenciones específicas en el marco de un alto grado de desconocimiento de la psicopedagogía por parte de quienes demandaron; considerando

en ese momento la inexistencia de antecedentes del tipo en la propia institución y en las otras unidades académicas de la Universidad). Ciertamente advertíamos la necesidad de dedicar tiempo, espacio y experticia a la construcción de encuadres posibles

En la actualidad, y luego de quince años de intenso trabajo, lo que constituía aquel “Gabinete Psicopedagógico” cambió su nominación por la de “Área de Orientación y Asesoramiento Educativo” (AOE). El equipo ya cuenta con un lugar en el organigrama formal y depende de la Secretaría Académica y de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, a la vez que ha logrado un espacio físico propio y se ha instalado en el imaginario institucional con ciertas representaciones a cerca de sus funciones.

Esta metamorfosis no es casual y se corresponde al ejercicio psicopedagógico sistemático en una biografía laboral con aventuras y desventuras inscripta en un posicionamiento del que daremos cuenta en los apartados subsiguientes a través de la explicitación de algunos supuestos teóricos, políticos y éticos con los que comulgamos como así también la descripción de algunos abordajes llevados adelante.

Nuestra mirada psicopedagógica

Los ámbitos institucionales exigen un particular modo de abordaje. Cuando decimos particular, nos referimos a su especificidad y, en este caso, lo específico de ser una institución educativa de nivel superior con características y rasgos identitarios propios. La cultura institucional, matriz que representa el estilo de funcionamiento, los modos de vincularse de sus miembros, los sistemas de seguimiento y control, la manera de enfrentar y resolver los conflictos y la relación con el exterior están marcados en esta casa de altos estudios por una fuerte impronta en investigación y en la “excelencia académica” como objetivo, por ellos mismos enunciado, proveniente de un profundo atravesamiento

epistemológico de corte positivista. Consideramos que lo expresado se vincula a lo establecido por Remedi Allioni (2004) “La institución desarrolla y re-produce en su propia cultura específica significados y comportamientos; esta cultura se presentifica sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven.” (p.38)

Las instituciones regulan el comportamiento de sus miembros y la validez que poseen proviene del reconocimiento intersubjetivo de quienes la integran. Es decir, cada institución genera una trama de relaciones vinculares que produce efectos en las personas que la integran determinando los modos de sentir, actuar, pensar.

En este contexto, los psicopedagogos como parte de un equipo de trabajo interdisciplinario, en este caso con un trabajador social y un psicólogo, se inscriben

en un territorio de entrecruzamientos institucionales (educación, salud), sistémicos (sistema educativo, sistema de salud, servicios sociales) y disciplinarios (ciencias de la educación, psicología, psicopedagogía), en la actualidad se enfrentan a una compleja realidad que tiene múltiples líneas de análisis e indagación. (Korinfeld, 2003, p.7)

Realidad que exige una práctica profesional situada y contextualizada desde un posicionamiento ético, político, teórico epistemológico desde el cual interpelar y revisar las situaciones cotidianas. Implica un abordaje clínico que permita reconocer la originalidad y singularidad de la institución y los sujetos que la integran. Es decir, reconocernos y reconocer a los otros (actores institucionales) como sujetos aprendientes con un saber propio que les permite habitar y significar los espacios institucionales, así como construir nuevos aprendizajes conforme a los cambios sociohistóricos y culturales del contexto.

El trabajo compartido con profesionales formados en diferentes disciplinas pone en juego el respeto por la palabra del otro, la colaboración mutua, flexibilidad y apertura, así como una actitud

permanente de reflexión crítica. Acordamos con Boggino (2011) en que

la reflexión crítica no puede reducirse al simple acto de reflexionar sobre sí mismo ni al mero intercambio de puntos de vista con otros (más allá de lo positivo de estas acciones). Reflexionar críticamente implica cuestionar los supuestos que constituyen el propio marco de referencia y su forma de percibir, conocer y actuar. Es desarrollar una mirada poliocular, panorámica que permita comprender diferentes puntos de vista; es percibir los patrones de los propios pensamientos y acciones, con la finalidad de cambiarlos. (p. 91)

Desde esta compleja perspectiva, los psicopedagogos realizamos asesoramiento y orientación a todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje procurando abrir espacios de diálogo y escucha que permitan la participación activa de cada uno de ellos. De tal modo que en las múltiples actividades que realizamos en nuestro quehacer cotidiano “tenderemos a que nuestra intervención sea del orden de una inter – versión (incluir otra versión) sin ahogar las otras posibles”. (Fernández, 2007, p.34)

Abordajes, intervenciones-versiones

Describiremos algunas acciones psicopedagógicas que despliega el equipo en la actualidad; suponemos las mismas dejarán vislumbrar cómo trabajamos y permitirán comprender el tipo de demandas que recibimos en el contexto universitario y desde allí la valoración psicopedagógica de las mismas, la elaboración de propuestas, sus implementaciones y el surgimiento de nuevas demandas como efecto de las intervenciones con la significación que les hemos dado en el apartado anterior.

- a. Recepción de situaciones estudiantiles, valoraciones diagnósticas, acciones orientadoras, atención específica a poblaciones detectadas como prioritarias

Adherimos a la premisa de que la educación constituye un derecho universal, por lo que resulta necesario aplicar políticas que apunten al cumplimiento de estos derechos y esfuerzos, para ampliar el acceso, garantizar la permanencia de aquellos estudiantes que desean transitar estos trayectos y los vivencian como significativos y también para favorecer la terminalidad de la educación superior.

Una de las demandas más típicas, luego convertida en un abordaje de promoción general es la de los estudiantes que estudian y trabajan; cuyas situaciones cotidianas distan de la del estudiante ideal para los que suelen estar pensados los planes de estudio, las actividades institucionales, los cronogramas de exámenes y las propuestas de enriquecimiento co- curricular; es decir, la vida universitaria en general.

Respecto del estudiante trabajador su caracterización lleva implícito el juego de dos roles de aquellos jóvenes que cuentan con dicha categoría: el de estudiante que implicaría, entre otras cosas, atender las sesiones de clase, asistir puntualmente, participar en clase, hacer tareas, realizar las lecturas para cada sesión, participar de manera activa en laboratorios y talleres, etc., y el de trabajador que incluye cumplir con una actividad laboral que, dependiendo de la modalidad y el tiempo que estipule el contrato, implica dedicar algunas horas del día a una actividad laboral de la que poco sabemos. (Vázquez Galicia, 2009, p.122)

Conocer los modos singulares de articular estas lógicas en cada una de esas actividades resulta una acción psicopedagógica de valor diagnóstico para acompañar las trayectorias y favorecer la permanencia sobre el supuesto de que moldean las subjetividades estudiantiles, por tanto, su vida universitaria. En este sentido,

acordamos nuevamente con Vázquez que estas poblaciones *conviven e interactúan con y en espacios diferentes, en ocasiones opuestos y que, por lo tanto, generan una tensión de oportunidades sociales en la que los estudiantes trabajadores —o los trabajadores estudiantes, que para Guzmán son aquellos adultos que están insertos en el mercado laboral y que han retomado los estudios—, deben buscar un equilibrio que les permita salir adelante y cumplir con las expectativas sociales e individuales que les llevan a desempeñarse en ambos espacios* (Ibidem, p.128)

La versión con la que llegan a las entrevistas algunos de estos estudiantes suele tomar la forma de: “no puedo con la doble exigencia”, “no tengo tiempo para nada”, “puedo cursar pero no llego a estudiar para aprobar”, “necesitaría venir a los teóricos para entender y no me dan los tiempos”, “estoy pensando en dejar la carrera”; frente a estos enunciados cargados de ansiedad y angustia la tarea psicopedagógica consiste en generar dispositivos adecuados atendiendo a la singularidad de cada situación para favorecer en cada estudiante la resignificación de su propia situación vital intentando que construya alternativas posibles en el logro de una reconfiguración más saludable del vínculo con el estudio y el trabajo.

Por otro lado, pensando en una medida de promoción que contemple a esta población que consulta recurrentemente, que es un indicador de cierto grado de vulnerabilidad y visto que la UNC aprueba en el año 2014 el “Régimen de Estudiantes trabajadores y/o con familiares a cargo” el equipo se compromete en la construcción de un marco normativo para reglamentar estas condiciones en la facultad. Esta medida benefició durante este año -2016- a doscientos treinta y siete estudiantes que ya cuentan con una credencial que les permite acceder a la flexibilización de algunas exigencias del cursado. Por otra parte, nos permite como psicopedagogas identificarlos para generar nuevos espacios colectivos

de intercambio y mejorar el acompañamiento de sus trayectorias.

Otra de las consultas por la que los alumnos, principalmente de los primeros años de su trayecto formativo, llegan al área preocupados es la dificultad que perciben para prepararse a la hora de rendir los exámenes o porque el desempeño académico no es el esperado.

Cuando comenzamos a indagar y a profundizar en las historias personales tanto educativas como las vivencias cotidianas, nos encontramos que en la mayoría de las demandas la dificultad radica en el proceso de adaptación a la vida universitaria, fundamentalmente a las cuestiones directamente vinculadas al oficio de alumno (organización de los tiempos, sostenimiento de un ritmo de estudio, jerarquización actividades, constitución de grupo de pares).

Es así que, para complementar las entrevistas de orientación individual que se realizan habitualmente, brindamos el taller sobre organización y estrategias para el estudio “¿Cómo estudiar mejor?” a fin de generar un espacio de reflexión acerca de lo que le sucede a los estudiantes cuando tienen que comenzar a estudiar y construir cooperativamente algunos recursos y estrategias que promuevan aprendizajes significativos y favorezcan mejores condiciones para transitar la vida académica.

De igual modo, se acercan estudiantes con buen desempeño académico que demandan orientación porque se encuentran en una etapa de replanteo con respecto a la elección de carrera o requieren asistencia frente a su poca actividad académica producto de la ansiedad que viven en la cotidiana estudiantil. También solicitan orientación aquellos estudiantes que atraviesan situaciones contextuales complejas (sociales, familiares, laborales, culturales) que hacen que sus posibilidades de cursado sean lejanas a las exigencias requeridas por la propuesta formadora.

Finalmente, un sector de la población estudiantil que consulta son los estudiantes de doctorado, ya que, con los años, un mejor conocimiento del área y principalmente el tránsito de los docto-

rando por el curso ligado a la enseñanza, han ido incrementando de manera considerable las demandas.

Asimismo, cabe destacar que a través de la participación como psicopedagogas-docentes del mencionado curso y la atención sistemática a esta población hemos podido encontrar preguntas, problemáticas o sintomatologías que versan principalmente en torno a tres nudos: situaciones actuales de desempeño en la docencia (temores, fantasías y dificultades que se presentan al tener que desempeñarse en una práctica tan compleja como la docencia, sin formación o/y elección de la misma); dificultades de integración que devienen de haber realizado trayectorias de grado en otras unidades académicas (sobre todo se evidencia en estudiantes provenientes del interior del país y de extranjeros) y propias del trayecto académico específico tales como: cuestiones vocacionales, dificultades de vinculación y comunicación con el director o el equipo de trabajo, en relación al proyecto de tesis elegido, con las exigencias académicas.

Esto derivó en la atención individual con entrevistas personalizadas y en la construcción de instancias colectivas de intercambio acerca de las vivencias específicas de quienes transitan el trayecto formativo de doctorado, es decir, habilitar la visión de los protagonistas. El diálogo acerca de las representaciones y expectativas en relación a la vida estudiantil posibilitó crear categorías para revelar tensiones, desencuentros, asimetrías, angustias, desigualdades (Grimberg, 2013) y al mismo tiempo desde una perspectiva crítica valorar acciones que contribuyan a transformarlas.

Consideramos que la consolidación de estos espacios favorece la construcción de prácticas y políticas de cambio en las condiciones de desempeño laboral-estudiantil, circunstancia tan particular que vivencian los doctorandos.

b. Acompañamiento al Programa de Tutorías FCQ

El Programa de Tutorías FCQ está destinado a los alumnos que cursan el Ciclo Básico (primero y segundo año) de las carre-

ras de la Facultad. Desde sus inicios pretende brindar espacios y herramientas que contribuyan al acceso y la permanencia de los mismos en la institución, proponiendo y promoviendo la conformación de grupos de estudio coordinados por tutores (estudiantes avanzados o docentes jóvenes de las diferentes carreras de la Facultad), quienes guían el trabajo con diferentes materiales, modelizaciones y guías de ejercicios. Además, se apunta a la generación de espacios complementarios (físicos e institucionales) para el encuentro, trabajo en grupo y discusión de ideas accesibles a los estudiantes. Se pretende no solo el uso y acceso a estos espacios, sino también la apropiación de los mismos por parte de los estudiantes.

El trabajo conjunto del Área de Orientación con otras áreas y secretarías de la Facultad, así como con los docentes de las asignaturas de primer año, permitió desmitificar preconceptos, visibilizar fortalezas y lograr paulatinamente la aceptación y consolidación del mismo. Así fue como se implementaron varias mejoras respecto al trayecto inicial: se elaboró un Reglamento General del Programa de Tutorías FCQ (Res. HCD. 998/14), se eligieron por concurso dos coordinadores del programa, se fijó la cantidad de tutores en un total de diez y se homologó el estipendio mensual de ambos; el programa se extendió al Ciclo de Nivelación.

En este programa el quehacer psicopedagógico apunta a la escucha y el acompañamiento a los tutores que en el ejercicio de su función se encuentran con múltiples demandas por parte de los estudiantes. Las consultas sobre dudas académicas generalmente van acompañadas de inquietudes en relación a cuestiones propias de la vida universitaria. No obstante, el tutor, por haber transitado esa experiencia se convierte en un interlocutor válido para comprender, andamiar y guiar a los estudiantes en este trayecto. Requiere en ocasiones asesoramiento y capacitación de los profesionales del área para identificar estudiantes en riesgo académico o para detectar aquellas problemáticas estudiantiles en las que resulta necesaria una derivación al Área de Orientación.

- c. Programa de Tutorías para el Ciclo Superior de las Carreras de la FCQ UNC Elaboración y asesoramiento en su implementación.

El mismo se enmarca en el Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG), de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba que fuera aprobado por Resolución 835 del HCS en el año 2010. En sus fundamentos este plantea que, aun cuando en los últimos años la Universidad ha incrementado progresivamente el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la institución, reconociendo que el tránsito por experiencias universitarias incompletas es también formativo, se evidencian dificultades en el desarrollo curricular de las carreras de grado, en la ausencia de contenidos relevantes y áreas de vacancia en la formación; la necesidad de incrementar el uso de las TICS en carreras presenciales; requerimientos de materiales de enseñanza adecuados en los distintos campos disciplinares; necesidad de desarrollar estrategias innovadoras para la formación teórico-práctica ya que se observan limitaciones en el desarrollo de actividades en terreno que aproximen gradualmente a los estudiantes al ejercicio profesional. Sobre esta base el Programa está destinado a la presentación de proyectos que aborden algunos de los problemas que cada facultad identifica en el desarrollo de las carreras de grado, tanto en el tramo inicial como en el tramo final de las mismas. Cuando se hace referencia a tramos finales, la resolución de creación remite específicamente a los ciclos profesionales, donde explicitan observar problemáticas referidas al retraso en el egreso y/o dificultades para el cumplimiento de los requisitos de acreditación final de las carreras (trabajos finales, tesinas o prácticas profesionales supervisadas).

Teniendo en cuenta que en la Facultad ya existían acciones complementarias para favorecer el acceso y la permanencia en los primeros años, y contando con una historia de recurrencias clínicas de escuchar y acompañar a estudiantes cuyas angustias se encontraban transversalizadas por las exigencias de los practi-

canatos profesionales de las carreras, decidimos, desde el equipo de orientación, presentar un proyecto de tutorías específico para esta población estudiantil que se encuentra atravesando el tramo terminal de la carrera.

En este sentido acordamos con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC¹ en entender la terminalidad integralmente como el proceso de formación que involucra distintas instancias simbólicas y subjetivas para el estudiante. Se plantea como un momento de difícil tránsito, el afrontamiento de la vida profesional, las ansiedades personales, las dificultades transcurridas a lo largo del trayecto, entre otras.

El proyecto nació desde el reconocimiento de la diversidad de experiencias en las prácticas pre profesionales, inicialmente de alumnos de la carrera de Bioquímica. Algunas de estas muy adecuadas respecto de los aprendizajes esperados y con posibilidades para los estudiantes de acceso a variados casos clínicos y a valiosos intercambios con profesionales bioquímicos u otros profesionales de la salud. Otras menos ricas en cuanto al ofrecimiento de opciones identificatorias o instancias que permitan abordar situaciones clínicas surtidas.

La creación para su posterior implementación contempló la selección de diez tutores bioquímicos con experiencia activa en hospitales y específicamente en microscopía a fin de encontrarse disponibles para el intercambio con los futuros egresados que lo consideraran necesario. Asimismo, el equipo de tutores elaboró una biblioteca de muestras sobre diversas situaciones clínicas como material de trabajo. La función tutorial se despliega en un ambiente de laboratorio que se equipó con microscopios específicos y una pantalla para poder observar las muestras de manera grupal.

Consideramos que la implementación del proyecto resultó de manera exitosa por la valoración de los protagonistas (participan

¹ Documento de Terminalidad Educativa y Terminación de carrera de grado SAE-UNC abril 2016 – compartido con facultades, sin publicar.

alrededor de sesenta alumnos cursantes del ciclo superior) quienes expresaron “nos dio más seguridad para rendir y para trabajar” y por la aprobación del 96% de los estudiantes que se presentaron a rendir el practicanato profesional. Entendemos que esta propuesta favoreció una mayor igualdad de oportunidades formativas que era su principal objetivo.

Atendiendo a los frutos de la propuesta de promoción eminentemente psicopedagógica desde sus fundamentos, sugerimos un proyecto similar pero situado de manera específica, para a los estudiantes avanzados de la carrera de Farmacia.

Las acciones generadas desde el área por su envergadura, constituyeron finalmente la creación de un programa que contiene por ahora dos proyectos y prevé para el año próximo la incorporación de un tercero destinado a los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Química.

d. Acciones complementarias y de apoyo al Ciclo de Nivelación.

La transición de la escuela secundaria a la universidad y la integración a la vida académica y social estudiantil en los ingresantes conlleva cambios personales y vitales significativos para adaptarse al nuevo contexto y a las características particulares del mismo.

Asimismo, cuando el estudiante ingresa a la facultad, ésta supone que tiene incorporados desde las prácticas sociales en la vida familiar y de trayectos escolares previos, los capitales simbólicos, académicos y culturales necesarios para organizar su comportamiento y adaptarse a las exigencias propias del nivel. Se entiende, que estas disposiciones adquiridas conformarán la base para los futuros aprendizajes que le permitirán el acceso, la permanencia y la finalización de sus estudios.

Sin embargo, por las demandas receptadas en el área y de acuerdo al seguimiento a los estudiantes realizado por los docentes del ciclo de nivelación, constatamos que en un sector de la población estudiantil los aprendizajes construidos en las trayectorias previas

al ingreso universitario resultaron escasos y/o disonantes por lo que evidencian mayores dificultades en el acceso a la alfabetización académica y en la adaptación a la lógica propia de la facultad (códigos de comunicación, reglas de convivencia, exigencias académicas).

En reuniones conjuntas del área con las autoridades decanales se explicitan las problemáticas recurrentes que presentan y se propone valorar y planificar estrategias de apoyo institucional que favorezcan el acceso y las trayectorias estudiantiles de esta población.

Es así, como a partir del asesoramiento psicopedagógico en diversas reuniones, se decide en el año 2012, la implementación del Programa de Tutorías PACENI por primera vez durante el Ciclo de Nivelación. A partir de ese momento, comienzan a generarse acciones que sumadas a las que se venían realizando, atienden de manera integral al ingresante. En la implementación de las mismas se encuentran involucrados los docentes que dictan el Ciclo de nivelación, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, los tutores y los profesionales que conformamos el área.

e. Implementación del Seminario - Taller: “Intentando mejorar nuestras prácticas docentes”

Los profesores encargados de dictar clases en la facultad, en la mayoría de los casos, son investigadores que acreditan experticia y formación en el campo disciplinar específico, pero no cuentan con un trayecto pedagógico para enriquecer y mejorar las prácticas de enseñanza.

Recibimos en el Área de Orientación la demanda de docentes que reconociendo esta situación solicitan la organización de una instancia de capacitación en la que puedan revisar de manera colectiva las prácticas y acceder a conocimientos sobre didáctica para enriquecer y mejorar los procesos de enseñanza.

Las inquietudes planteadas por los docentes surgen en torno a: cómo preparar las clases, explicar los temas de diversas maneras,

seleccionar y secuenciar contenidos, cómo plantear objetivos, tipos de evaluación.

Acordamos con Leoz (2013) en que en los discursos que subyacen bajo cada exigencia, cada reglamento, se ponen de manifiesto los ideales institucionales “este ideario definirá una forma particular de gestión que propiciará determinados posicionamientos en los alumnos no sólo respecto al acontecer institucional, sino también frente al aprender. De igual manera, promoverá en sus docentes determinadas modalidades de enseñanza.” (p. 315)

Convencidas de la importancia de escuchar y atender las demandas de los actores institucionales, en este caso de docentes preocupados por revisar sus modalidades de enseñanza, convocamos a una profesora perteneciente al Grupo de Educación de la Facultad de Matemática, Astronomía y Física con una vasta experiencia en investigación sobre la enseñanza de las ciencias para dictar el seminario taller.

Acordamos con Marina Müller en que “es necesario articular las relaciones entre la educación sistemática y la producción científica y tecnológica. Esta articulación necesita espacios para la reflexión ética y llama a la responsabilidad de los educadores, los científicos, los técnicos, los políticos.” (2007, p.19)

En este sentido valoramos la inquietud de los docentes que, reconociendo la complejidad de las situaciones educativas, buscan generar acciones que les permitan mejorar las competencias para la transposición didáctica.

- f. Implementación del Curso de formación para doctorandos: fundamentos didácticos y pedagógicos en la enseñanza de la química.

La Secretaría Académica de la facultad convoca al Área de Orientación y Asesoramiento Educativo para transmitirnos la necesidad de ofertar un espacio formativo a los grupos de investigadores en formación, egresados, estudiantes de posgrado y becarios, que se encuentran realizando su doctorado. Necesidad, por cierto,

que como psicopedagogas veníamos advirtiendo y en consecuencia generando acciones para la construcción de una demanda; que finalmente toma la forma en este pedido. El pedido se encuentra vinculado a que los doctorandos mientras realizan su formación tienen la obligación de dar clases sin contar, en la mayoría de los casos, con conocimientos para desempeñar la tarea docente.

Se resuelve, desde el área, invitar a una Bioquímica y Magíster en Investigación Educativa para coordinar el curso y conformar un equipo multidisciplinario del cual forman parte dos Bioquímicas Doctoras en Química y Especialistas en Educación, un Licenciado y Doctor en Química, un Bioquímico y Profesor de Química de Nivel Medio y Universitario, dos Biólogas Doctoras en Educación y las dos psicopedagogas que integramos el Área de Orientación Educativa de la Facultad.

Se realiza un trabajo interdisciplinario con los integrantes del equipo que posibilita una mirada integral de los complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje, esto resulta enriquecedor para quienes formamos parte del plantel docente y para la propuesta.

Los doctorandos se encuentran en una situación particular, por un lado, ser docentes de los alumnos que están realizando la carrera de grado, con quienes tienen cierta cercanía por haber concluido recientemente este trayecto; por otro, ser estudiantes de doctorado con las conflictivas propias de esta instancia de formación.

En este contexto, desde la intervención psicopedagógica procuramos en los sucesivos encuentros, considerando los aspectos teóricos y las problemáticas que tienen vinculación específica con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, favorecer el debate y la reflexión. De tal forma que los doctorandos puedan plantearse interrogantes en relación a la construcción de una práctica profesional que les permita posicionarse como enseñantes y aprendientes para el ejercicio de las prácticas docentes. Al referirnos a aprendiente y enseñante acordamos con Alicia Fernández (2007).

Tales posicionamientos (aprendiente-enseñante) pueden ser simultaneizables y están presentes en todo vínculo (padres-hijos, amigo - amigo, alumno-profesor...). Así como no se podría ser alumno y profesor de su alumno al mismo tiempo, por el contrario, sólo quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiente podrá enseñar. (p.60)

- g. Formar parte de otros grupos de tareas más amplios como son la Comisión de Gestión Académica, la Comisión de Asesoramiento Pedagógico, la Comisión de Articulación, la Comisión Tutorías PACENI_FCQ, Comisión de creación de Profesorado Universitario en Química.

La Comisión de Gestión Académica está conformada por el vicedecano de la facultad, quien la preside, por los directores alternos de los departamentos de la institución y por un asesor del Área de Orientación.

La misma se crea ante la necesidad de implementación de mecanismos de gestión académica concernientes a: seguimiento de métodos de enseñanza, formas de evaluación, coordinación de los diferentes equipos docentes, cumplimiento de los programas de las asignaturas o equivalentes, adecuación de los materiales de estudio y apoyo.

La Comisión de Asesoramiento Pedagógico está conformada por cuatro profesores regulares y/o profesores auxiliares, tres estudiantes (uno por carrera) designados todos por el Honorable Consejo Directivo. La misma es coordinada por el Secretario de Asuntos Estudiantiles y cuenta con el asesoramiento del Área de Orientación. Las funciones inherentes a la comisión son:

- h. Identificar y analizar situaciones estudiantiles relacionadas con el ingreso, la permanencia, el avance y el egreso tales como: becas, accesibilidad, desempeño académico y otras.
- i. Asesorar a los actores implicados en las situaciones antes mencionadas.

- j. Proponer a las autoridades de la facultad a través de su coordinador, en caso de ser necesario, acciones concretas que respondan a las políticas institucionales de fortalecimiento del ingreso, egreso y permanencia.

La Comisión de Articulación es la encargada de promover el desarrollo de “Proyectos de Articulación” con el objetivo de potenciar el trabajo de la comunidad educativa a través de la participación de todos los niveles que la conforman, contribuyendo al mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales en general, y de las Ciencias Químicas en particular; así como también difundir el conocimiento científico en la sociedad. Esta promoción se llevará a cabo a través de la conformación de equipos de trabajo formados por docentes, alumnos, no docentes y graduados en forma conjunta con personal de otras instituciones educativas que desarrollen proyectos de articulación.

La Comisión de creación de Profesorado Universitario en Química conformada por un equipo interdisciplinario de profesionales de la facultad con la finalidad de elaborar el diseño del plan de carrera para evaluar la creación del profesorado. En este marco intervenimos asesorando y acompañando desde la especificidad de la psicopedagogía a la gestión, al colectivo institucional representativo y a los especialistas en currículo designados.

La participación y el asesoramiento del área en estas comisiones adquieren relevancia de acuerdo a la temática y problemática en cuestión. Son encuentros de intenso debate en el que los diferentes profesionales que integran el equipo abordan una problemática común para generar acciones que permitan resoluciones posibles.

Es menester aclarar que otra arista importante a la hora de pensar en la incidencia de nuestra participación en estas comisiones ha variado a lo largo de los años dependiendo del estilo de gestión de quienes integran el equipo de conducción de la institución.

Desde la psicopedagogía, reconocemos que en estas instancias se ponen en juego cuestiones relacionadas con los roles y las funciones de los actores institucionales, así como también diferentes

maneras de preservar una particular forma de distribución de poder. Consideramos que la experticia está en hacer dialogar el discurso psicopedagógico con la multiplicidad de voces que suelen confluír de manera unívoca en la académica, así como, descubrir “los resquicios institucionales por los que sería factible la introducción de alternativas y el encuentro de otros senderos que permitan el logro de movimientos que a su vez acoten la inercia de la burocratización tan común en las organizaciones”. (Nepomneschi, 2000, p. 80)

Ciertamente espacios de participación privilegiados para favorecer la generación de preguntas que permitan cuestionar las convicciones de fondo en el reconocimiento desde donde se realizan ciertas prácticas. Esta desnaturalización de relatos y prácticas inicia el camino para la construcción de otras versiones posibles.

- k. Sistematización y análisis de datos aportados a través de la administración de cuestionarios y la realización de entrevistas en grupos focales, fundamentalmente para evaluar acciones o bien para identificar determinados grupos de docentes o estudiantes.

Desde el área consideramos que la implementación de dispositivos tales como los grupos focales o los cuestionarios resultan un recurso psicopedagógico significativo en el trabajo institucional. Los grupos focales con docentes y/o con estudiantes nos han posibilitado generar espacios de discusión para el planteo de inquietudes y problemáticas en relación a temáticas específicas. Esto nos permitió conocer en profundidad las mismas y planificar de manera conjunta posibles alternativas de abordaje.

En cuanto a los cuestionarios se utilizaron principalmente para la valoración de programas, tal es el caso del funcionamiento del Programa de Tutorías PACENI durante el Ciclo de Nivelación. El informe final fue un valioso aporte para afianzar acciones académicas valoradas de manera positiva y realizar modificaciones en cuanto a la difusión del programa y la implementación de manera coordinada con los docentes del Ciclo de nivelación.

También nos solicitaron evaluar la reformulación de la Encuesta Estudiantil para la Evaluación Docente (principalmente fortalezas y debilidades respecto del cumplimiento de objetivos, confiabilidad y condiciones de la toma, representaciones sociales de diferentes actores institucionales respecto de la misma, recolección de sugerencias como elemento reactivo).

1. Construir redes con equipos pertenecientes a otras instituciones

La valoración diagnóstica psicopedagógica en relación a las consultas de los docentes y los estudiantes suelen culminar, en ocasiones, según la demanda puntual y la singularidad del sujeto que se acerca a consultar, en la decisión clínica de generar estrategias específicas para garantizar un espacio de salud mental con un encuadre diferente al que el psicopedagogo puede ofrecer en el ámbito institucional. Esto requiere la construcción y el sostenimiento de redes interinstitucionales con equipos interdisciplinarios que posibiliten la derivación.

También se acercan estudiantes que están realizando tratamientos con profesionales externos. En estos casos se procura establecer contacto con los profesionales a fin de realizar intercambios que nos permitan una mirada integral del estudiante para realizar un acompañamiento conjunto de su trayecto académico.

Consideramos estas instancias de trabajo compartido muy valiosas para el enriquecimiento mutuo, pero sobre todo para la derivación o eventual abordaje conjunto.

La centralidad de la comunicación en los ámbitos institucionales

En las instituciones en general, y en las educativas en particular, la forma en que se maneja la información incide en las modalidades de comunicación, en los sistemas de seguimiento y control,

así como también en los modelos vinculares y de participación. Acordamos con López Bonelli (2003)

El principal archivo de información es el que tiene su expresión en la experiencia de las personas, en los conocimientos y en toda aquella información que es vital para la marcha de una institución. Poseer o no la información de tipo vital es poder o no poder participar... Es importante también cómo se vehiculiza, cómo se comunica la información. (p.126).

Esto nos insta a preguntarnos ¿cómo propiciar que la información circule entre los diferentes actores institucionales?, ¿cómo mediar entre las expectativas y las posibilidades?, ¿cómo compatibilizar los cambios que se producen por las transformaciones del contexto socio político y cultural que atraviesa a la institución y disrumpe con sus orígenes y mandatos fundacionales

Las interacciones comunicativas entre los actores institucionales se realizan en una trama simbólica que los contiene y en el interjuego permanente entre los deseos singulares y las necesidades de aceptación de las normas institucionales que le permiten formar parte de la misma.

Es así como, cuando el sentido de las acciones del sujeto no coincide con los objetivos y normas que la institución establece como válidos porque se contraponen con sus convicciones, no se logra el entendimiento y se producen disonancias o falta de consistencia generando malestar. “A la acción orientada al entendimiento le es constitutiva la condición de que los participantes realicen sus respectivos planes de común acuerdo en una situación de acción definida en común.” (Habermas, 1989, p. 181)

El entendimiento busca un acuerdo que termine en la comprensión mutua del saber compartido, de la confianza recíproca y de la concordancia de unos con otros. “Los participantes no pueden alcanzar sus fines si no son capaces de cubrir la necesidad de entendimiento preciso para aprovechar las posibilidades de acción que la situación le ofrece.” (Ibidem)

Convencidas de este supuesto, y reconociendo la importancia de constituirnos en interlocutoras válidas, día a día nos cuestionamos y buscamos diversas maneras de promover intercambios comunicativos entre los sujetos que permitan el entendimiento a fin de coordinar de común acuerdo acciones que favorezcan la significación de las tareas y su consecuente optimización.

Un recorrido contextualizado: algunos supuestos valiosos y preguntas para seguir caminando.

El camino recorrido en todos estos años con avances y retrocesos, aciertos y errores, satisfacciones y desencantos posibilitó la consolidación del área en la institución a nivel formal (organigrama, espacio físico) y el reconocimiento simbólico de los sujetos que la habitan.

En el quehacer psicopedagógico han surgido, algunos supuestos y muchas preguntas: ¿somos consultadas por necesidad o la presencia y el resultado de nuestras intervenciones/versiones van creando la necesidad de consulta?, ¿cómo jerarquizar la inmensa variedad de demandas y situaciones a abordar?, ¿cómo sostener un malabarismo permanente entre lo urgente y lo importante, entre las presiones políticas y las condiciones favorecedoras de aprendizajes?

El desafío cotidiano es elaborarlas, sostenerlas, abordarlas... Son preguntas generadoras de búsquedas y de construcciones, motivadoras de las decisiones y al mismo tiempo orientadoras de las mismas.

La clave estaría en la posición clínica, en la mirada y escucha psicopedagógica que posibilite la lectura de cada situación como singular en un contexto puntual con las múltiples variables que las atraviesan. En la generación de espacios donde la intervención otorgue valor a la palabra del otro, favorezca el entendimiento, el despliegue de ideas, las preguntas, el debate. Es decir, que involu-

cre a todos los actores intervinientes para el abordaje conjunto de situaciones complejas.

Sobre el cierre de este capítulo, otra arista de valor a la hora de pensar a los psicopedagogos en las instituciones, es el formato laboral mediante el que se vinculan a la misma. Pensamos indispensable para desempeñar adecuadamente el trabajo, un conocimiento lo más acabado posible de la institución, lo que exige horas de participación, de convivencia, de recorrido en la misma y, a su vez, una distancia necesaria que permita lecturas e intervenciones operativas ¿cómo lograrlo?, ¿a qué instancias asistir y a cuáles no? ¿cómo instituir y hacer crecer un espacio propio y al mismo tiempo circular por los espacios de los otros institucionales? Se impone la inclusión de tiempos y espacios para analizar y tramitar las propias implicaciones ¿cuándo y cómo hacerlo? ¿reuniones de equipo? ¿solos? ¿con otros?

Hemos explicitado algunas inter-versiones y preguntas fruto de un recorrido y motoras de nuestra vida profesional psicopedagógica, en un caminar cotidiano cargado de satisfacciones y desafíos.

Referencias Bibliográficas

- Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente*. Análisis de las modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Grimberg, M. (2013). Relaciones de poder y negociación en la salud de los trabajadores, una mirada desde la antropología social. Trabajo y Salud mental. En Garaño, P; Zelaschi, C; Amable, M. (comps). *El trabajo, las instituciones y la subjetividad*. Rosario: UniROeditora. 175-198
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Korinfeld, D. (2003). La intervención de los equipos técnicos en la escuela y en el campo de la salud mental. "En discursos y prácticas educativas". Ensayos y Experiencias N° 47. Pág. 7 – 22. Buenos Aires: Noveduc.
- Leoz, G. (2013). La aventura y la desventura de aprender en la universidad. Los múltiples atravesamientos que inciden sobre el alumno universitario. En A. Tabora & G Leoz (comp.), *Psicología Educativa en el Contexto de la Clínica Socioeducativa*. (pp. 309-322). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

- López Bonelli, A. (2003). *La orientación vocacional como proceso. Teoría, técnica y práctica*. Buenos Aires: Bonum.
- Müller, M. (2007). *Docentes tutores*. Buenos Aires: Bonum.
- Nepomneschi, M. (2000). El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar. En E. Lucarelli (comp.), *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. (pp. 53-82). Buenos Aires: Paidós.
- Remedi Allione, E. (2004). *Instituciones Educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdéz.
- Vázquez Galicia, L. (2009). ¿Estudias y trabajas?. Los estudiantes trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (3-4), 121 – 149. Recuperado el 20 de mayo de 2016 en <http://www.redalyc.org/pdf/270/27015078006.pdf>

Capítulo 11

Reconstrucciones de las experiencias escolares previas y actuales, en estudiantes de Psicopedagogía.

Sandra María Gómez

Introducción

Es en el marco de una investigación más amplia, realizada en el ciclo 2014-2015, denominada *El tránsito inicial del alumno en la vida universitaria. Experiencias de estudiantes de las carreras de Abogacía, Veterinaria, Ciencias Químicas, Psicopedagogía, Arquitectura* (Gómez, 2014), en que esta oportunidad se comparten nuevos análisis, con la intención de enfocarnos particularmente en la población de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía.

El problema indagado se ligó a la necesidad de conocer las características de los jóvenes que cursaban el primer trayecto de la vida universitaria dando cuenta, en primer lugar, de algunas referencias sociodemográficas de las distintas poblaciones, a partir de las cuales luego se pudieron leer aspectos psicosociales de los mismos, a los fines de identificar experiencias y cambios que se fueron produciendo durante los dos primeros años de cursado. Dichas referencias permitieron identificar cómo se van constru-

yendo las disposiciones propias de la vida universitaria, en un nuevo contexto que les demandó cambios en los modos de percibir, apreciar, pensar y actuar; experiencias distintas a las propias del nivel secundario. Se reconoció clave este tramo en la vida universitaria en lo que respecta a la integración como alumnos en el nivel superior del sistema educativo.

La metodología de investigación fue cualitativa y cuantitativa, seleccionando como instrumentos de recolección de datos: encuesta, entrevista individual y entrevista grupal. Se trabajó con la población de segundo año integrada por aquellos estudiantes en una franja etaria entre 18 y 24 años, que cursaban el segundo semestre de las carreras de grado en Veterinaria, Ciencias Químicas, Psicopedagogía, Abogacía y Arquitectura, en la Universidad Católica de Córdoba.

En síntesis, en todas las carreras abordadas, podemos decir que:

- Desde las experiencias escolares, se identifican diferencias entre las formas de apropiación de los objetos de conocimiento que se han incorporado en la escuela secundaria en comparación con las exigencias universitarias, lo que les requirió la construcción de nuevas disposiciones para alcanzar resultados positivos en su plan de carrera.
- Gran parte de los estudiantes deben trasladarse de otras ciudades más pequeñas o pueblos para vivir en una urbe. Los modos de hacer, en muchos aspectos, cambian radicalmente. Los cambios más significativos que han identificado los alumnos, a partir del ingreso a la universidad, se ligan a las transformaciones en la vida cotidiana como asumir tareas domésticas que con anterioridad no tenían a cargo. Este dato se vincula con el alto porcentaje de estudiantes que se han tenido que mudar a la urbe. Cada estudiante que llega a la Universidad desde distintos espacios geográficos y diferentes grupos sociales trae consigo un acervo de saber también diferenciado. Ello significa que ha incorporado disposiciones vinculadas al mundo de la vida

en el que ha crecido, tanto en lo referido a la familia como a la escolaridad. Cuando esa cotidianeidad se modifica sustantivamente, el sujeto debe hacer mayores esfuerzos subjetivos y cognoscentes para comprender y participar de manera eficaz ante las novedades.

- Por otra parte, se han generado nuevos vínculos intersubjetivos y se ha dado lugar a nuevas relaciones sociales que ofician de redes de contención entre pares.
- Finalmente, reconocen que las exigencias académicas les han requerido nuevas formas de organizar el tiempo y otras maneras particulares de estudiar, para sortear exitosamente su plan de carrera (Gómez, Azar, Medina; 2015)

Referencias sobre los estudiantes de Psicopedagogía.

En este escrito nos centraremos en los estudiantes de Psicopedagogía. En las encuestas y, fundamentalmente en las entrevistas, se ha abordado el impacto subjetivo y social por el ingreso a la vida universitaria como así también los cambios respecto de las formas de estudio, de los vínculos con los profesores, sobre sus expectativas, su proyección a futuro, entre muchas otras cuestiones. En líneas generales las interpretaciones se agrupan en las transformaciones en la cotidianidad, en el capital social, en las formas de acción propias de la universidad por diferenciación a la escolaridad anterior, las nuevas exigencias académicas, como aspectos que salen a la luz cuando los estudiantes expresan sus primeras experiencias. Los alumnos que ha sufrido desarraigo tienen un registro de estos cambios con mayor repercusión.

Para acercarnos a esta población de estudiantes es imprescindible mostrar algunos elementos descriptivos sobre la misma que nos permita, luego, acercarnos a los rasgos más singulares de los sujetos estudiantiles. El grupo que constituía el segundo año de la carrera en el año 2014 estaba conformado por mujeres asistiendo

un solo varón. El 64 % eran alumnos de entre 18 y 20 años, el 27% se correspondía a una edad entre 21 y 24 años y solo un 9% era mayor a 25 años. El 45 % de los estudiantes era oriundo de la ciudad capital, lugar sede de la Universidad, un 45 % tuvo que mudarse del interior de la provincia o de otras provincias para hacer sus estudios y el restante 10% se traslada diariamente desde ciudades del interior próximas. Es decir que casi la mitad ha transitado mudanzas para dar curso a sus planes formativos.

Por otra parte, es relevante considerar que el 52 % de los padres tiene título universitario. De las madres, el 73% ingresó al nivel superior (sumados los niveles no universitarios y universitarios), de las cuales el 13% culminó estudios en el primer nivel mencionados y el 41% alcanzó los títulos universitarios.

El 46 % de la población tenía algún referente que había seguido esta carrera o una afín y el 54 % menciona no tenerlo. La mitad exacta había iniciado un trayecto de estudio superior anterior siendo esta carrera una segunda opción.

Recordar y narrar las experiencias escolares. Algunos aspectos metodológicos.

“Es evidente que nuestra memoria quedaría pronto ‘saturada’ si tuviésemos que conservar todas las imágenes de nuestra infancia, en particular las de nuestra primera infancia. Pero lo interesante es lo que queda de todo ello. Y lo que queda -recuerdos o huellas- (...) lo que queda es el producto de una erosión provocada por el olvido”.
(Augé, 1998, p.12)

Narrarse requiere de una organización cognoscente que permite transmitir aquello que se quiere dar a conocer, estimulado por una pregunta que hace el entrevistador. Desde nuestra perspectiva lo que se pretende es estudiar la experiencia vivida enfocando en dos aspectos: la temporalidad (tiempo vivido en la escolaridad) y

las relaciones humanas (relacionalidad entre actores educativos).

Por el discurso el sujeto comunica su experiencia vivida, no como fue directamente experimentada, sino como expresión por la cual resignifica esa vivencia, otorgando sentido en el nuevo contexto intersubjetivo en el que se establece la entrevista. Así, la vivencia subjetiva, que es del orden privado, se tematiza y se comparte en una secuencia enunciativa que hace público aspectos de dicha vivencia. Lahire (2006) plantea que no es tan sencillo narrar los detalles de aquello que bien se hace en la práctica. He aquí una limitación para referir a experiencias cuando narramos. Dice este sociólogo: “Y no, no siempre somos espontáneamente conscientes de (ni estamos en condiciones de hablar de lo que somos, lo que hacemos y de lo que sabemos)” (p. 137)

La palabra permite construir una imagen de sí mismo. La reconstrucción del yo es permanente, tratando de poner palabras, tiempo, espacio, orden, causalidad. Hablando de sí desde un más allá no consciente, el de las marcas que constituyen, presentes en indicios en los enunciados, en los gestos, en los silencios y en los repentinos recuerdos. Las historias que los sujetos cuentan sobre sí mismos, tanto aquello que se puede verbalizar como también las que permanecen latentes, van variando según los avatares de las trayectorias de vida, en los contextos diferentes en los que se interactúa. “Para comprender nuestra historia, la historia de cada uno de nosotros, deberíamos entender de lo que estamos constituidos: las asperezas fisiológicas, psicológicas y sociales de las que somos tributarios (...) Historia edificante que apenas describe (...) una existencia siempre más compleja y sinuosa que las historias que la cuentan...” (Meirieu, 2001, p.17) La narrativa lleva la marca de quien cuenta, carga las pasiones de los sujetos, allí se refugia la esperanza y se transmiten las historias, pero, no cualesquiera, sino aquellas especialmente elegidas, dignas de ser tenidas en cuenta para que calen en los otros, en la cercanía de los cuerpos y de las voces.

Bruner (2003) expresa que “nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones

que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo” (p.93)

En esta investigación, una vez recogidos los datos empíricos, analizamos los enunciados escritos por los estudiantes relativos a las preguntas abiertas de las encuestas. Ello abrió a una lectura macro de tinte más bien descriptivo que arrojó algunas generalidades del grupo, para más tarde alcanzar con las entrevistas aspectos de la singularidad, de lo propio de cada sujeto, en espacios y tiempos institucionales comunes, en un contexto y continente semejante.

La entrevista es un instrumento que favorece el acceso a las significaciones del sujeto, tratando de sobrepasar la superficie. Las encuestas arrojan un primer nivel de aproximación a lo que los sujetos sostienen sobre algo, para luego retomar las preguntas a los fines de analizar los discursos de los alumnos, en el marco de un contexto particular en que dicho discurso se produce.

Entrevistar a los estudiantes en la universidad, en un espacio áulico, para hablar sobre la escolaridad y sobre su vida universitaria actual, exige dar cuenta de los contextos en que se producen dichos discursos. El espacio delimita prácticas sociales esperadas en ese lugar. Las instituciones educativas, las que ya han sido transitadas por muchos años, por estos estudiantes y por el investigador, implican disposiciones ya inscriptas en los cuerpos. El abordaje del discurso como práctica debe considerar las condiciones sociales dentro de las cuales se concreta el proceso de producción (Costa, Mozejko, 2001). Los sujetos hablan desde un lugar, desde un mundo de la vida particular. En la relación entrevistador –entrevistado, éste último define su Yo como alumno, y su modo de enunciación quedará condicionado por ese contexto de producción discursiva. A ello se suma que hablará, en este contexto institucional, sobre sí mismo en directa vinculación con

su trayectoria estudiantil. El abordaje del discurso como práctica requiere considerar el lugar desde donde se habla ya que la posición del agente “determina la especificidad y alcance relativo de la competencia” (Costa, Mozejko, 2001, p.13). El enunciador construye en su relato un espacio donde él se ubica, configurado según su punto de vista, adoptando una perspectiva desde donde enuncia a partir de determinadas decisiones que toma y opciones que hace en concordancia con el lugar asumido. Presenta entonces en su discurso una auto-ubicación en la que da cuenta de su competencia a partir de elementos que darán verosimilitud a sus argumentos.

Por otra parte, además de la competencia cognitiva que supone el hecho de comunicarse, está la dimensión emocional. Para Greimas y Fontanille (2002) “Las pasiones aparecen en el discurso como portadoras de efectos de sentido muy peculiares; despiden un aroma equívoco” (p.21). Estos autores sostienen que la pasión reduce la distancia entre el conocer y el sentir. “Es por la mediación del sujeto percibiente que el mundo se transforma en sentido -en lengua-, que las figuras exteroceptivas se interiorizan y que, finalmente, resulta posible considerar la figuratividad como un modo de pensamiento del sujeto” (p.13). Hay en los enunciados una tensividad que se manifiesta en el discurso.

La identidad tiene un carácter relacional. Es un yo que también es el otro. Los relatos que el sujeto hace de sí mismo le permiten ir definiéndose. Esta identidad creada y recreada por la narrativa nos vincula con los demás, permite recorrer selectivamente un pasado singular e imagina un futuro posible. “Pero las narraciones que nos contamos a nosotros mismos, que construyen y reconstruyen nuestro propio Yo, abrevan en la cultura en que vivimos”. (Brunner, 2003, p. 124)

La narración pone palabras, palabras para otros, para ser escuchadas y resignificadas, sus propias historias, sus mundos de la vida¹, los que constituyen el suelo, el trasfondo sociocultural que

¹ *Mundo de la vida* es un concepto acuñado por Husserl, luego retomado por Schutz

enmarca de manera particular los procesos de aprendizaje de cada quien.

Cuando Habermas (1999) plantea el concepto de mundo de la vida, en el marco de su teoría de la acción comunicativa, remite a la narrativa como una forma especializada de habla constatativa que tiene que ver con sucesos y hechos socioculturales. Él sostiene que a través de las exposiciones narrativas los actores “ponen un concepto teórico, *profano*, de *mundo*”, en el sentido de mundo cotidiano ... que define la totalidad de los estados de cosas que pueden quedar reflejados en *historias verdaderas*” (p.143)

Así la práctica narrativa cubriría necesidades triviales de entendimiento entre los sujetos y también, como ya se dijo, de auto-comprensión entre las personas que han de objetivar su pertenencia al mundo de la vida de que son miembros, pudiendo dar cuenta de su identidad personal según una vida susceptible de narrarse reconociendo además su pertenencia a grupos sociales, quedando involucrados en la historia narrativamente exponible de los colectivos. Las vivencias pueden manifestarse o expresarse, de manera clara o difusa. En las mismas hay una dimensión cognitiva, motivacional y afectiva. En lo cognitivo, “desde las sensaciones difusas y las imágenes de la memoria hasta las percepciones articuladas, representaciones y juicios (...); desde impulsos e inclinaciones difusas hasta deseos articulados y obligaciones que uno voluntariamente se impone, en la dimensión motivacional; desde estados de ánimo difusos hasta sentimientos articulados y reacciones de gusto, en la dimensión afectiva” (Habermas, 1997, p. 168)

Analizaremos los relatos orales de los alumnos que actualizan fragmentos de una vivencia, reconstruyendo en el discurso experiencias que se cargan de significado, que en algún modo han

y finalmente por Habermas. Este último diferencia “mundo” de “mundo de la vida”. Los “mundos de la vida” son un conjunto de certezas aporomáticas que conforman una suerte de plexo siendo el trasfondo a partir del cual una persona va a definir su horizonte. Estos conjuntos de implícitos son inconscientes. Aquí aparece una articulación entre lo social (procesos de socialización) y lo subjetivo (constitución psíquica del sujeto).

dejado huella biográfica en ese sujeto.

Por otro lado, se presentarán algunas interpretaciones de los materiales producidos por los mismos estudiantes en el marco de un taller de cierre en el contexto de la misma investigación.

Experiencias evocadas de la escolaridad primaria y secundaria.

Las vivencias evocadas se vinculan a tres grandes aspectos: aquellos recuerdos ligados a espacios y actividades escolares, aquellos vinculados a un referente significativo que ha dejado alguna marca en sentido positivo o negativo y, por último, a particularidades en los pasos de un nivel educativo a otro.

De las entrevistas vamos a ir tomando los relatos, agrupados según las recurrencias, es decir organizando las interpretaciones sin identificar los sujetos caso a caso.

Los maestros, tanto en el nivel primario como en el secundario, han dejado trazas en la subjetividad porque ante la pregunta relativa al recuerdo de algún docente en particular, surgen espontáneamente y se imponen de inmediato vivencias placenteras o displacenteras, o ambas, comparando precisamente tipos de experiencias. Dichos registros se vinculan a alimentos narcisistas que han potenciado las posibilidades cognoscentes a partir del reconocimiento subjetivo de las “virtudes” del alumno, desde la palabra de un adulto al que se le ha conferido autoridad. Dichos reconocimientos alientan al sujeto porque es una voz escuchada, producto de la eficacia simbólica de los discursos docentes. En sentido contrario, la eficacia es la misma pero ahora es la descalificación o un trato que se vivencia como hostil, lo que trae a la memoria resquicios de situaciones de malestar. Es que, desde el nacimiento, y aun antes de nacer, el sujeto crece en un contexto intersubjetivo en cual circulan los mensajes de los otros significativos, donde se producen marcas a partir de las experiencias de relegamiento o de preferencia, a partir de la distribución desigual del amor de

los padres, originando los celos (Freud, 1914a). Esas posiciones y los modos de vincularse pueden actualizarse, repetirse, en las nuevas relaciones. En la escuela, la intervención de los maestros puede actualizar la mirada de rechazo o de privilegio, siendo esas experiencias lo que hacen sentir único al sujeto o, por el contrario, registrar el relegamiento como un rastro que se imprime por la preferencia de otros pares. En este sentido Bleichmar (2004) hace hincapié en “el carácter múltiple que posee la mirada del otro significativo, que transmite para la mirada del observado-mirada de una mirada-todo un paquete de mensajes, de valoraciones en escalas diversas, escalas de lo moral-del bien y del mal-, de apreciaciones estéticas- la hermosura y la fealdad-, de evaluaciones de capacidades intelectuales- la inteligencia y la estupidez...” (p. 16)

El lugar asumido, a partir de las huellas que van dejando los otros, se constituye en el marco de una intersubjetividad en la cual palabras y acciones dejan marcas, alimentando el deseo narcisista u obturando el indispensable amor a sí mismo como fuente pulsional que mueve al sujeto hacia su deseo, deseo que ha ido siendo en función del deseo del otro. No hay soledad en el deseo, porque las aspiraciones y las concreciones de dichas aspiraciones se vinculan siempre a otros, en una relación amorosa que sostiene la posibilidad de la acción.

Han sido entonces referentes importantes, en palabras de dos alumnas:

“...las maestras de primaria... Sobre todo, el profesor de música me acuerdo siempre, porque con él era de estar todos juntos, hacer rondas, en la primaria. Y la de lengua me acuerdo... ya en el otro colegio... me acuerdo que ella me ayudó. A mí me gustaba mucho escribir, me gusta mucho escribir, y participé de un concurso para estar en un libro de poemas, y me acuerdo que me apoyó mucho en eso la profesora de lengua. Y después quedé seleccionada, estuve, salí en el libro. Me acuerdo mucho de esa profesora, estuvo mucho conmigo” (Entrevista N°2)

“...tenía una profesora que se llamaba Susana, una maestra, eh,

me pasaba eh, que ella creía que, eh, yo no comía, entonces me mandó a la psicopedagoga, sin haber hablado con mis papás y todo, después de la reunión con la psicopedagoga, yo no me acuerdo de nada de esa reunión, eh, hablaron con mis padres, pero era cuestión de una confusión, viste cuando el maestro hace especulaciones del alumno, que no, porque cree que puede hacer ese tipo de cosas termina generando esa mala imagen después yo de esa maestra, pero era porque era cuestión que por ahí me olvidaba de la merienda entonces compartía con mi amigas, y comía y todo, pero ella creía que como yo no llevaba la merienda, porque yo estaba en otra, yo no comía, o que en mi casa no me daban de comer” (Entrevista N°5)

Los docentes son figuras importantes en la vida del sujeto, no de la misma relevancia que los padres, pero operan como sustitutos. De allí el peso de estas relaciones afectivas en la escuela. ¿Qué significa que sean sustitutos de los padres? Freud (1914b) en la *Psicología del colegial*, hace alusión a la relación transferencial que reedita formas vinculares que han tenido en el mundo familiar. El fundador del Psicoanálisis nos dice al respecto:

Las actitudes afectivas frente a otras personas, actitudes tan importantes para la conducta ulterior del individuo, quedan establecidas en una época increíblemente temprana (...) Las personas a las cuales se ha fijado de tal manera son sus padres y sus hermanos. Todos los hombres que haya de conocer posteriormente serán, para él, personajes sustitutivos de estos primeros objetos afectivos (quizá, junto a los padres, también los personajes educadores), y los ordenará en series que parten, todas, de las denominadas imágenes del padre, de la madre, de los hermanos, etc. Estas relaciones ulteriores asumen, pues, una especie de herencia afectiva, tropiezan con simpatías y antipatías en cuya producción escasamente han participado; todas las amistades y vinculaciones amorosas ulteriores son seleccionadas sobre la base de las huellas mnemónicas que cada uno de aquellos modelos primitivos haya dejado (p.248)

En la escuela primaria los recuerdos se cargan de imágenes más tiernas que cuando refieren a los profesores del nivel secundario.

Es que en la infancia estas figuras tienen otro lugar y una dependencia afectiva es mayor. Citemos:

Recuerdo mucho a dos maestras, una la de jardín de 5 y otra de primer grado de la misma escuela, con las cuales entable una relación amorosa, excelente, ellas eran muy dulces y eso marco en mi algo muy especial (Encuesta N° 14)

A mi señorita Marita. La recuerdo porque era la seño de Lengua (la materia que más me gustaba) y porque era muy espontánea y divertida. Su cara y su cuerpo era muy expresivo a la hora de contar historias y de leer las lecturas de clase (Encuesta N° 22)

¿Qué otras evocaciones de la escuela primaria adquieren relieve en las remembranzas de los alumnos?

En la escuela primaria se mencionan maestras, compañeros, edificios, recreos. Adquieren relevancia expresiones que van dando sentido al pasado en un esfuerzo de ir reorganizando el relato para traerlo a la situación actual. Estas expresiones no dan detalles pero entre las enunciaciones aparecen especificaciones que han dejado huella ya que se presentan como un acontecimiento que se corrió de lo rutinario, de lo previsto, siendo posiblemente excepcional y por ese mismo motivo, convertirse en un hito alrededor del cual organizar los recuerdos más recurrentes, placenteros o no.

Los paseos fuera del cole (Encuesta N° 8)

Recuerdo un no sati en una evaluación de matemática de sexto grado y los 50 ejercicios posteriores que tuve que realizar (Encuesta N° 11)

Así como aparece lo novedoso, ancla lo redundante en acciones que ofician como rituales. “Lo rutinario es siempre algo “rutinizado”, es decir el producto de un trabajo que apunta a reducir la esfera de lo desconocido y de lo imprevisible” (Lalive D Epinau, 2008)

Lo que más recuerdo son las fechas importantes y sus celebraciones, por ejemplo, actos, misas (Encuesta N° 10)

d.- ¿Qué aspectos distintivos se identifican en los estudiantes de Psicopedagogía cuando tienen que hablar de su escolaridad?

Podríamos destacar como un rasgo distintivo en los estudiantes de esta carrera el que aparezca en los discursos algunas trazas y otras presencias evidentes de nociones apropiadas en el nuevo proceso formativo que han transitado en los dos últimos años. En este sentido cuando “se piensan” y tratan de objetivar situaciones pasadas o actuales lo hacen en función de supuestos teóricos que han ido incorporando en este tiempo universitario. Así se explicita el tema del “aprender” y de las “dificultades” transitadas. Narrar a la escuela es, de algún modo, referir necesariamente a la historia desde una lectura del proceso de aprendizaje escolar, que precisamente es el objeto de estudio de la psicopedagogía.

Una etapa muy importante, muy linda, la cual extraño mucho, recuerdo también algunas maestras que fueron significantes para mí (Encuesta N °14)

Recuerdo varios profesores que los considero al día de hoy como los mejores de la institución porque no solo nos dieron conocimientos teóricos interesantes sino también prácticos, hicimos voluntariados y pasantías y por su capacidad de escucha al estudiante, no todos los adultos generan un espacio de dialogo con el adolescente y eso es rescatable (Encuesta N °18)

Es para ellos un doble esfuerzo en la situación de entrevista el tener que narrar aspectos de los trayectos escolares propios y tratar de objetivarlos a la luz de lo progresivamente han incorporado en el corto, pero ya significativo tramo en la universidad. La lente comienza a incorporar otros haces en la interpretación de lo rememorado.

Toda la primaria, no sabía cómo estudiar, yo siempre digamos, las tareas eran pocas, no daban muchas tareas en esa época, eh las hacía con mi papá en el horario después del almuerzo, y después él se iba a trabajar, una horita o media horita, pero sí siempre me pasó eso, yo en la primaria no sabía estudiar, no sabía cómo hacer para que me vaya

bien, me iba bien, siempre fui una alumna regular (Entrevista N° 3)

En la secundaria me pasó que a mí siempre me gustó matemática, entonces, eh, es algo práctico que yo sabía estudiar eso sin la necesidad de que nadie me ayude, eh, pero me pasaba que en las materias teóricas como historia, geografía, no sabía, entonces yo, no sabía cómo resumir, no sabía rescatar ideas, entonces yo o estudiaba todo o iba con lo que la cazaba e intentaba chamuyar, porque tengo esa capacidad que bueno, la empecé a desarrollar en quinto año que de una idea puedo expresar lo que yo conozco y lo plasmo, pero bueno nunca supe realmente resumir, rescatar ideas principales imposible. (Entrevista N°6)

La escolaridad, y en general los espacios públicos, dejan a los sujetos en un lugar de exposición de sus “competencias” individuales que serán de alguna manera evaluadas por los otros con quienes interactúa. Los docentes y los grupos funcionan como soportes sustantivos que permite sobrellevar con menor o mayor costo psíquico las implicancias subjetivas que conlleva el exponerse ante otros. Ante la pregunta por el paso al secundario las estudiantes dicen:

Lindo, o sea lo disfruté. Repetí en 3er año y cambié de compañeros, me separé de mis amigos de toda la vida, pero me encontré con otra chica que siempre fuimos muy amigas también, pero el grupo nuevo nada que ver, no tuve mucha relación. (Entrevista N°4)

Que me iba mal en sociales, (se ríe) la remaba como podía, pero me acuerdo del profe de sociales que era muy bueno, pero me iba mal igual, no tenía memoria, no sabía cómo estudiar. (Entrevista N°5)

Leemos también en la siguiente frase la experiencia de repitencia, que en el caso de esta alumna en particular se dio en dos oportunidades. Queda preguntar: ¿qué incidencia habrán tenido esas experiencias en la elección de carrera, dado las cuestiones del aprendizaje escolar son el centro de discusión de la psicopedagogía?

Ante la pregunta por su situación actual ante los estudios entonces responde:

Siempre tuve responsabilidad propia para encarar una materia. Si bien tenía compañeros que se copiaban en los exámenes, no estudiaban, yo como que siempre iba preparada al examen. ¿Incentivación se dice? como que siempre me tomé en serio cuando iba a rendir una materia. A partir de que repetí me sirvió como para decir “aquí tengo que hacer un clic” si bien está en la joda por así decirlo, yo me propongo no repetir más, seguir adelante, porque mi idea siempre fue estudiar... (Entrevista N° 2)

De los 22 estudiantes que constituían el grupo, 16 tuvieron que rendir alguna materia durante el trayecto secundario. Las causas que manifiestan son variadas siendo las más recurrentes la falta de interés y la adjudicación de “vagancia”. En dos casos remiten a la falta de acompañamiento del profesor. El entusiasmo es fuente indispensable para el aprendizaje. El posicionamiento ante la enseñanza en la escuela, a partir de sus experiencias personales, deberán tematizarse debido a que en un futuro sus intervenciones estarán ligadas al deseo de aprender, al “interés o desinterés” en palabras de los mismos estudiantes.

Las asignaturas que más les han costado durante este período fueron las matemáticas, la química y la física. Catorce de los veintidós nombran una, dos o las tres materias.

Sí, me costaba esas materias y al ir “arrastrando” eso a nivel de contenido se repitió en otros años (Encuesta N° 15)

Sí, a que me costaba muchísimo la materia por más que estudiaba siempre me sentía insegura (Encuesta N° 11)

Sí, me costaba mucha matemática, entonces me la llevaba casi todos los años, siempre necesite apoyo particular en eso (Encuesta N° 13)

Sí, no entendía la materia, la profesora se enojaba si íbamos a particular y nos enseñaban de otra forma diferente a la de ella (Encuesta N° 9)

Sí, me costaba mucho matemático y todo lo que refiriese a números, siempre me esforcé mucho, pero a veces no alcanzaba (Encuesta N° 17)

Estas experiencias de dificultad han tenido probablemente una incidencia significativa en el momento de pensar las carreras a seguir.

¿Cuáles han sido los cambios que han identificado como más significativos a partir del ingreso a la universidad?

De los estudiantes entrevistados, algunos se han instalado recientemente en la ciudad de Córdoba, siendo oriundos del interior de la provincia o de otras provincias. Este dato nos permite dar cuenta de las movilizaciones internas que les han ocasionado la mudanza y el proceso de adaptación.

“un pueblito super chiquito, encima eso es de mil habitantes, y a mí me pegó fuerte, el hecho del primer año que yo me vine acá, esta carrera yo la empecé como ya, ubicada digamos, pero es... hay muchos chicos, que apenas ven. Cambiar a la universidad que es otro mundo del colegio, y encima una ciudad tan grande o distinta, por más que vengas de otra ciudad grande, son diferentes factores, que todos hacen que te deje de gustar algo, porque ponele que la carrera a vos te interese, pero no te sentís cómoda con el entorno, vas a terminar dejando, pero...” (Entrevista N°5)

Probablemente extrañen los espacios conocidos y los modos vinculares de sus pueblos o ciudades pequeñas de origen. La gente allí se vincula de otra manera y ellos sienten que pierden presencia ante la falta de reconocimiento de los otros en los espacios públicos. Los saludos y conversaciones informales que eran típicas se pierden en la vorágine de la gran urbe. El desarraigo implica pérdidas que los sujetos deberán ir tramitando de manera simultánea al proceso de incorporación a la vida universitaria.

Los sujetos agentes tienen una captación activa del mundo y construyen una percepción de él bajo condiciones estructurales que no son fáciles de captar en las interacciones manifiestas, dado que se inscriben inconscientemente en los cuerpos, en el lenguaje y en el tiempo. El mundo social es percibido como evidente, dóxicamente, estructurando disposiciones mentales duraderas en los agentes, a través de las cuales apprehenden el mundo social en

una interiorización de las estructuras de este último. Hay determinadas formas de inteligibilidad y maneras de actuar que se relacionan con estas construcciones pero que, a la vez, la novedad se impone en el desafío de ir asimilando la realidad universitaria, desde la particular manera de significar que cada sujeto tiene. Los sujetos se comunican desde los mundos de la vida como trasfondo de convicciones que les permiten interpretar situaciones. Es desde ese plexo que emiten sus valoraciones y actúan en las nuevas situaciones que se van generando en la vida.

Las mudanzas les obligan a asumir actividades domésticas que posiblemente antes no tenían a cargo. Ello les quita tiempo libre y los ubica en una posición de mayor responsabilidad.

“muchos, vivir solo, cocinar, limpiar, manejar el dinero. Trabajar. Otro ritmo de estudio” (Encuesta N ° 4)

“Cambio de ciudad, vivir sola, aprender actividades nuevas (cocinar, limpiar), alejamiento de mis amigos que viven en otra ciudad, encuentros con nuevas personas. (Encuesta N ° 21)

A ello se sumarán las exigencias organizativas y académicas de la vida universitaria. Existen anticipaciones acerca de lo que significa estudiar en estas instituciones, pero luego la experiencia puede ser distinta a esas representaciones.

“claro que la facultad no cumple con las expectativas que vos tenés en los últimos años del secundario. Porque los últimos años del secundario te imaginás toda la vida universitaria como en las películas, bueno... que vas con los libros, feliz de la vida, y nada que ver...” (Entrevista N ° 3)

Respecto de los cambios reconocidos desde el ingreso al espacio universitario, en general lo que más ha impactado ha sido el ritmo de trabajo intelectual, lo que les ha exigido nueva organización de los tiempos, modos de abordaje y de conceptualización, adaptación a los nuevos requerimientos académicos y al sistema de evaluación, entre otros requerimientos novedosos.

El Taller, un nuevo espacio dialógico²

En la última etapa del trabajo de investigación, en el equipo se decidió proponer un nuevo espacio de intercambio con los estudiantes de las distintas carreras que habían aceptado participar, respondiendo las encuestas y muchos de ellos aceptando las entrevistas individuales y grupales.

Este dispositivo tenía dos objetivos centrales, generar un espacio de intercambio para ofrecer algunos de los análisis realizados a partir de los datos recogidos y dar lugar a un nuevo momento de trabajo que permitiera reflexionar, por un lado, sobre parte de los enunciados que algunos de ellos habían dicho, y por el otro, ofrecer una actividad expresiva en la que pudieran retomar algunos aspectos relativos a los cambios vividos en el primer trayecto de la vida universitaria.

En relación a la primera actividad se seleccionaron algunos enunciados, tal como ellos lo habían escrito en las encuestas o dicho en las entrevistas.

“Claro que la facultad no cumple con las expectativas que vos tenés en los últimos años del secundario. Porque los últimos años del secundario te imaginás toda la vida universitaria como en las películas, bueno, que vas con los libros, feliz de la vida, y nada que ver...”

“A mí me decían siempre que en la universidad no vas a tener vida social, vas a estar todo el día sentada, postrada en una silla, leyendo, leyendo...”

“Sí, en los otros años pensaba, para que voy a hacer amigas si yo vengo a estudiar nada más, y acá me estoy dando cuenta, que sin amigas no podría...”

“Me gusta esto de estar lejos, o sea, ser más independiente. Me gusta mucho esto de estar sola. No me costó, en cambio a mi hermana sí...”

² Se agradece la colaboración, tanto para el diseño como para la ejecución de los talleres, a Graciela Rasgido, Alejandra Aranguren, Daniela Paredes Fernández, Carolina Caón y Flavia Avaca López.

“Te digo que no me costó para nada, pensé que me iba a costar mucho más, pero no, no extrañé nada...”

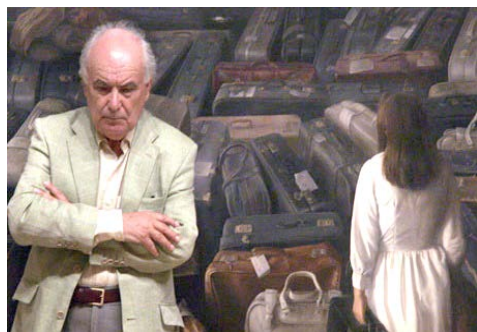
“Me ha costado porque son materias complicadas, no son materias que vos decís estudio y entiendo, no. Estudio, comprendo, entiendo, pero con práctica, con charla, con juntarme con amigos y charlar, son materias para debate, pero no les cambiaría nada, por ahí un poco más debate, insisto...”

Luego de la lectura de estas expresiones se les pedía que, en grupos de dos o tres integrantes, pensaran si les había ocurrido algo similar y cómo ellas habían transitado esa primera etapa en la universidad. Se constituyeron nueve grupos.

Las nuevas respuestas generaron enunciados que ratificaron o que negaron algunos aspectos de lo anteriormente dicho en las encuestas y en las entrevistas. Lo que aparece nuevamente en estas producciones son dos tipos de enunciaciones, las que se corresponden con estudiantes que han iniciado la carrera teniendo que mudarse a la ciudad y las que lo han hecho sin tener que hacer este gran cambio. Quienes se han venido desde otro lugar de la provincia y del país, incluso una de las estudiantes era extranjera, han vivido con mayor intensidad el proceso de integración al nuevo espacio que ya no solo se trataba de “empezar la universidad”. En estos casos, habiendo ya transitado dos años de carrera, reconocen ese primer duelo, pero están en una etapa de cierto disfrute por la independencia ganada. Quienes no han tenido que mudarse, los cambios reconocidos impactan más en los procesos vinculados a los estudios de las asignaturas, entonces las apreciaciones están más centradas en las modificaciones que la vida académica les ha exigido que en los espacios de contención psicosocial. No obstante, ambas preocupaciones, con mayor o menor predominio, aparecen en ambos grupos.

La segunda actividad planteada abría con imágenes de algunas obras de Cristóbal Toral, artista español, a los fines de crear un cli-

ma que permitiera dar lugar a una tarea de índole expresiva, tanto en lo gráfico como en lo enunciativo. Se contó algo de la biografía del artista y del lugar que para él tenían las maletas y baúles en relación a su misma historia.



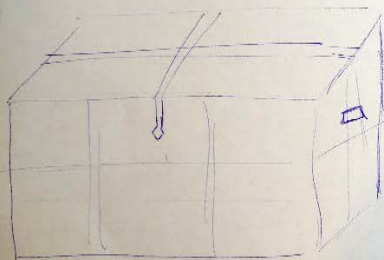
La vida es viaje, desplazamiento, huida, eterno retorno. Las maletas, son armas de expresión, contenedores de sentimientos, cargadas de esperanzas e ilusiones que remiten a la melancolía o a la incertidumbre. Para el artista Cristóbal Toral, la maleta refleja el tránsito que es la vida de la que aspira a ser testigo, aunque se cuele por ella un realismo mágico inusitado y poético, ha sido capaz de pintarlas durante más de cuatro décadas sin ser repetitivo.

Asociación Aragonesa de Críticos de Arte. Revista N°22. <http://www.aacadigital.com/contenido.php?idarticulo=774>

A partir de este relato se les pidió que cada una tomara una hoja de tamaño A4 y dibujara allí un baúl en el que guardara aquellas cosas que ya no iba usar en la universidad y que dibujara una maleta en la que cargara aquello que le parecía significativo para esta etapa. Se realizaron 22 producciones.

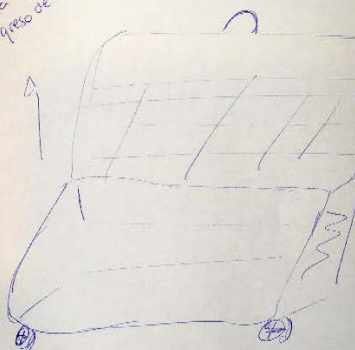
Cada una de ellas presentó algún aspecto distintivo, fundamentalmente en la forma en que graficaron los baúles y maletas. De la actividad podemos decir que nuevamente el acento se puso en los aspectos dejados y recuperados en función de los contenidos y las formas específicas de estudio. Allí es donde pusieron el foco. En pocos casos aparecen aspectos ligados a modificaciones en lo social y en lo subjetivo. Cobra centralidad lo que hacían y debían hacer ahora para que “les vaya bien en la universidad”, dando preminencia a las formas procedimentales de organizarse para el estudio.

En tres casos aparece algo de otro orden. Se comparten esas producciones que reflejan algunos aspectos de lo analizado.

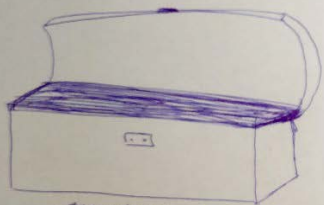


- Dependencia.
- Mediosidad al recibir exámenes orales.
- Relaciones con compañeros de estudio/trabajo que restan.
- Nervios y miedo a lo desconocido por creer que no voy a poder hacerlo.

Abierto para permitir el ingreso de lo nuevo!!!



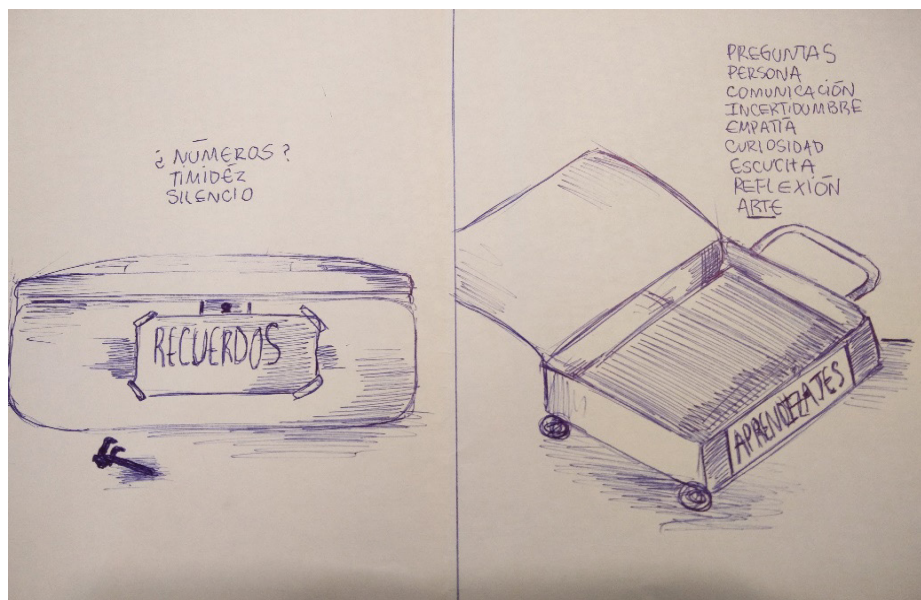
- prácticas cercanas al futuro laboral.
- estrategias tanto de estudio, como de trabajo gr.
- flexibilidad a la hora de responder a nuevas desafíos.
- entusiasmo ante lo nuevo y ganas de aprender.



- dependencia de mi familia y de profesores.
- Materias como física, química.
- Maestros particulares.
- Libros y photocopios.
- compañeros.



- Forma de estudiar y de abordar el material (resúmenes, mapas conceptuales, etc).
- Grupo de pares (amistad y compañerismo).
- Independencia en fila, profesores y horarios.
- Distintos puntos de vista para ver las cosas.
- Conocer otras realidades.
- Responsabilidad.



Vemos la par dependencia (que se deja) – independencia (que se conquista), lo que modifica vínculos con la familia y profesores, el sostenimiento del lugar del deseo (entusiasmo, curiosidad), los temores a dejar como nuevo desafío (miedo, ansiedad, incertidumbre, timidez, nervios por lo nuevo), asumir la palabra y la responsabilidad, hacerse cargo del nuevo proyecto.

Para cerrar el taller, del cual hay registros y grabaciones que ahora no se presentan, se les pidió que mencionaran aspectos que conservarían y que modificarían de su Facultad. La palabra de las estudiantes se sintetiza en los siguientes aspectos:

- Es generalizado el reclamo por mayor cantidad de espacios de articulación teoría y práctica, con actividades vinculadas al futuro desempeño profesional
- Una parte del grupo solicita que determinadas materias se dicten anualmente y que se ofrezca la posibilidad de rendir las materias en condición de alumno libre, que hoy no existe. Mayor flexibilidad horaria y menor exigencia de asistencia para la obtención de la regularidad, es un pedido de varias estudiantes.

- Hay una conformidad casi generalizada con la forma de dictado de las asignaturas en relación a las tareas de los profesores y al vínculo cercano que pueden establecer con cada uno de ellos. Aun así, una parte pide que se dinamicen las clases y se den mayores espacios de debate.
- Una parte significativa destaca el acompañamiento, ayuda y diálogo tanto de parte de los profesores como de todos los involucrados en el proceso formativo en la universidad (autoridades, secretarios, etc.)
- En pocos casos se menciona la necesidad de mayor cantidad de espacios informales como parte de las actividades propuestas en la misma institución.

Algunos de estos análisis pueden ser un insumo sustantivo en la formación del cuerpo docente y del equipo de gestión, a los fines de reflexionar y revisar las propuestas pedagógico-didácticas que sean lo más adecuadas posible a los destinatarios.

A la universidad probablemente le permitiría distinguir con mayor precisión las características de las poblaciones de las diferentes carreras según rasgos distintivos de los estudiantes, como así también identificar, de la propia voz de los actores, aspectos subjetivos, cognoscentes y sociales que se ponen en juego en el primer tránsito de la carrera.

Así también, conocer las variables institucionales, que, en mayor o menor medida, favorecerían la inclusión de los estudiantes al nivel universitario.

Del mismo modo, estos resultados podrían proporcionar elementos relativos a la población estudiada permitiendo trabajar las intervenciones por unidades académicas, respondiendo a necesidades y demandas específicas que se pueden inferir de los análisis de los resultados. Más específicamente, se ofrecen conclusiones, algunas de las cuales, podrían ser útiles y pertinentes a los fines de intervenir en función de necesidades, pudiendo probablemente generar instancias de trabajo con los estudiantes, semejantes a las llevadas a cabo en el marco de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Costa, R.; Mozejko, T. (2001) *El discurso como práctica* Santa Fe: Homo Sapiens
- Greimas, A.; Fontanille, J. (2002). *Semiótica de las pasiones*. México: Editorial Siglo XXI
- Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del Aprendizaje*. Rosario. Ed Homo Sapiens
- Augé, M. (1998) *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa
- Bruner, J. (2003) *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, H. (2004) *El narcisismo. Estudio sobre la enunciación y la gramática inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Casullo, N. (1999) en Frigerio, Poggi, Korinfeld (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Argentina: Novedades Educativas.
- Costa, R.; Mozejko, T. (2001) *El discurso como práctica* Santa Fe: Homo Sapiens
- Greimas, A.; Fontanille, J. (2002). *Semiótica de las pasiones*. México: Editorial Siglo XXI
- Freud, S. (1914a) Introducción al Narcisismo (1993) Obras Completas. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu
- Freud, S. (1914b) Sobre la Psicología del Colegial (2000) Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu
- Habermas, J. (1997) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica a la razón funcionalista*. Buenos Aires: Taurus.
- Lalive D'epinay, C. (2008) La vida cotidiana: Construcción de un concepto sociológico y antropológico *Revista Sociedad Hoy*, núm. 14, 2008, pp. 9-31 Universidad de Concepción Concepción, Chile
- Lahire, B. (2006) *El espíritu sociológico* Buenos Aires: Manantial
- Meirieu, P. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía* España: Octaedro.